JOVENS, VIOLÊNCIA E ESCOLA

JOYCE MARY ADAM
DE PAULA E SILVA
LEILA MARIA FERREIRA SALLES
(Orgs.)

JOVENS, VIOLÊNCIA E ESCOLA

UM DESAFIO CONTEMPORÂNEO

Cultura Acadêmica
Praça da Sé, 108
01001-900 – São Paulo – SP
Tel.: (0xx11) 3242-7171
Fax: (0xx11) 3242-7172
www.editoraunesp.com.br
feu@editora.unesp.br

CIP – Brasil. Catalogação na fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

J77

Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo / Joyce Mary Adam de Paula e Silva, Leila Maria Ferreira Salles (orgs.). – São Paulo : Cultura Acadêmica, 2010.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7983-109-6

1. Juventude e violência. 2. Violência na escola. 3. Disciplina escolar. 4. Escolas – Organização e administração. 5. Globalização. I. Silva, Joyce M. A. de P. e (Joyce Mary Adam de Paula e). II. Salles, Leila Maria Ferreira, 1955-.

10-0121. CDD: 371.58
CDU: 37.064

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Editora afiliada:

Sumário

1
Os desafios da escola em face da violência e da globalização: submeter-se ou resistir?

Jacques Pain[1]

Com a globalização, a violência instalou-se como uma constante intraespecífica da relação humana, para retomar um termo dos especialistas – ou seja, ela é uma especificidade interna à espécie humana.

De fato, a globalização alcança os seres humanos, seus problemas, suas diferenças e semelhanças, globalizando também as violências em uma escala refinada e inventiva. Tais violências envolvem-nos em situações que vão dos golpes e feridas resultantes da agressão física até as violências por omissões indiretas, resultado de negligência ou ignorância em relação aos outros.

A violência pertence à antropologia humana fundamental, no sentido de que ela ocupa o primeiro plano da humanidade, desde sempre. Basta reler os livros antigos, os textos sacros de várias religiões, particularmente a *Bíblia*, para dar-se conta de que a violência é uma das dimensões constitutivas da relação humana desde a origem do laço social.

---

1 Professor emérito da Universidade de Paris X da área de Ciências da Educação. Membro do grupo de pesquisa Crise, École: terrain sensible. Pesquisador das temáticas sobre pedagogia e intervenção institucional, violência na escola e nas instituições, formação de educadores. Fundador da Editora Comunitária Matrice.

Hoje, na generalização dos encontros, da "circulação de bens e pessoas", das questões postas pelas populações humanas (escrevemos assim porque a igualdade é um mito), fica claro que a violência é uma cultura fundamental dessa neo-humanidade globalizada e em via de emergência.

A violência política dos sistemas sociais, sob tutela econômica do que alguns chamam hipercapitalismo, ostenta aspectos ao mesmo tempo diferentes e paralelos, como aqueles que dispõem, de um lado, os Estados Unidos ou a Europa e, de outro, a China, a Índia ou o Japão. As grandes tradições comuns que fundam o que era até hoje a humanidade entendem as relações humanas como ligadas à cultura e à violência endêmica dessa relação. Ela ganhou múltiplos aspectos no curso dos séculos precedentes, mas hoje, globalmente mediatizada, sustentada ou reivindicada em termos de guerras de ingerência, de regulação, de política de civilização, essa violência, cultura da força, sob todas suas formas, é claramente o tronco comum da humanidade globalizada.

Com efeito, a globalização – e não se trata de entendê-la como algo total ou problematicamente negativo, a não ser no sentido da análise institucional, ou seja, como o negativo de uma fotografia, como parâmetro de análise – tem essa grande virtude de forçar igualmente encontros, trocas, intercâmbios (inclusive assimilações, quase como casamentos) entre civilizações, com ou sem o consentimento das pessoas. Ela faz isso em uma velocidade e em um ritmo tais como aqueles de uma economia de grandes capitais financeiros, de multinacionais e bancos, econômica e fisicamente instalada em um capitalismo de mercado certamente globalizado, mas intimista: um capitalismo de crise a todo vapor.

Hoje, a economia funda-se na oferta que pode existir até sem a demanda, já que, como mostram os economistas mais lúcidos, essa oferta não leva – ou não levará mais – em conta a demanda ou então a imagina. No lugar da análise e dos efeitos da demanda põe-se uma formatação, uma construção de comportamentos de consumo, alimentares, sexuais, artísticos e fantasísticos em todos os domínios da sociedade, da relação, em ligação estreita com o que esse hiperca-

pitalismo produziu, um hiperindividualismo assentado sobre suas posses materiais e mentais. O imaginário está no comando.

Ao mesmo tempo, sejamos parcimoniosos: o hiperindividualismo é uma realidade que só funciona bem a partir de certo limite salarial. O hiperindividualismo é um pouco como o último estágio do foguete consumista e liberal da sociedade globalizada: só é acessível aos abastados.

Uma sociedade comportamental?

É necessário começar pela reflexão sobre esses modelos de sociedades que formaram e constituíram séculos que, em suma, condicionaram nossa história antropológica. Pode-se, certamente, notar grandes tipos de sociedade, que se fazem acompanhar por modalidades de pensamento, de reflexão, de estruturas de comportamentos.

Comecemos pelas sociedades "totais", que conhecemos até os séculos XIX e XX, inteiramente fundadas sobre si mesmas, legitimadas por sua própria existência, nas quais o lugar do indivíduo não existia (a não ser daqueles que funcionavam como representantes da estrutura): essas sociedades totais e fechadas, autorreprodutoras, produziam ideologias, teorias, reflexões a seu modo – tal como os sistemas filosóficos dessas épocas podem testemunhar.

No registro da totalização, é possível identificar assim todas as grandes filosofias que apaixonaram e dirigiram o mundo nos dois últimos séculos, a partir de Hegel e Kant até, na contemporaneidade (no que concerne à França ou à América Latina), Sartre. É evidente que o contraponto das sociedades e teorias totais é também a ruptura, a fratura contraditória – a emergência, por exemplo, de uma cultura anarquista, ou no registro do par simétrico que lhe é associado, da crítica, talvez da rebelião ou da revolta pré-individuais; ou então, mais próxima de nós, a emergência de uma literatura e de uma filosofia contrárias a modelos, dedicadas à desconstrução. Tais formas de pensar e suas sociedades totais constituem-se em

pares bipolares: Schopenhauer não estava longe de Marx, mas eles não se conheceram.

A escola segue o movimento e cola no sistema, ao mesmo tempo em que permite, contra sua tendência conservadora, o nascimento de pedagogias de emancipação do pensamento quase autônomas.

Em seguida a essas sociedades totais – que eram um modelo forte e dominante até bem pouco tempo para boa parte do mundo ocidental – estamos às voltas com sociedades complementares, nas quais os diferentes autores, as diferentes parcerias, as estruturas familiares e sociais destotalizadas e pensadas concomitantemente se complementam. Elas se produziram mutuamente e em abundância, fortificam-se ou se articulam positivamente no melhor dos casos – é o caso do pós-Segunda Guerra Mundial na Europa – para gerar indivíduos, pessoas, digamos, mais porque somos contemporâneos de uma época neocristã do personalismo: a pessoa era superior ao indivíduo. A democracia ocidental completava, assim, seus ingredientes.

Note-se que os conceitos de indivíduo e de individualismo, mesmo há muito tempo existentes, tornaram-se noções ideologicamente fortes recentemente. O modelo americano libertário, radical, é testemunha disso. O indivíduo é, nos Estados Unidos, o essencial da pessoa, seu bastião.

Sociedades complementares apresentam a vantagem de regular os conflitos sociais do ponto de vista da sociedade, pela disseminação do controle e por sua fragmentação cotidiana. Por exemplo: o modelo gaullista,[2] autoritário e consensual, tinha uma função de reorganização durkheiminiana do pensamento e das pessoas, das instituições e das estruturas. A lógica das classes determinava para a escola o lugar em que deveria estar, não longe dos pais, das instituições e do Estado, cada um desses ocupando um lugar na hierarquia: o Estado tinha o lugar que lhe cabia, e como testemunha e condutor da sociedade total ele mantinha a direção que a sociedade

2 O adjetivo refere-se à política implantada pelo general Charles de Gaulle, presidente francês de 1958 a 1969 (nota do tradutor).

psíquica deveria ter. A escola assegurava a escolarização e a aprendizagem elementares em massa.

Com a liberalização e a abertura das fronteiras e dos capitais, fronteira econômica mais que teórica ou humana, vê-se a partir daí o desenvolvimento de sociedades paradoxais. Vivemos em sociedades do paradoxo, ou seja, em sociedades nas quais se prescrevem as condutas. Para tanto, tudo se promete sem de fato se ter; de quebra, controla-se a execução do que foi imposto. Privilegiam-se certos comportamentos, declarados corretos, sem que sua prática ou a valorização social dela decorrente sejam ressaltadas. Ao contrário, sancionam-se as falhas ou a ausência de sucesso. O fracasso é um erro de seleção de pessoal.

Grosso modo, é esse todo o problema da escola atual, o problema das instituições, da presidência política moderna: pode-se prometer tudo, sem nada ter; pode-se literalmente fingir que se tem tudo e isso basta. De uma forma ou de outra, prometer é uma palavra mágica, uma intenção "moral". Pois não "é preciso ir à escola para ser bem-sucedido"? Quem nunca ouviu essa frase, proclamada insistentemente? Já se sabe o que essa ideia gerou! Falar a verdade seria, então, o melhor antídoto, mas a escola e uma parte de seus professores, responsáveis pela condenação surda de jovens "promovidos à exclusão", preferem fechar as portas e meditar entre intelectuais bem-educados.

Alguns exemplos simples podem ser apresentados. Nesses modelos de sociedade, coisas ordinárias estruturam-se a partir daquela atitude excludente. Assiste-se ao desenvolvimento, nos pátios de recreação e nas salas de aula, de comportamentos de proteção e de isolamento. Precisamente onde a falência afetiva das solidariedades deveria ser retrabalhada, remediada a cada dia, dá-se a evasiva mútua ou mesmo a fuga paradoxal dos contatos interpessoais. Na escola verificam-se vários tipos de agressão direta ou indireta – chegando-se, inclusive, à autoagressão –, compactados em uma formatação em que todas as questões giram em torno do indivíduo, de sua aparência, de sua reputação, do que concerne particularmente à sua identidade de superfície. Essas questões têm o papel de gatilho

de fenômenos violentos. O hábito é o cartão de visitas e o tênis da moda é o símbolo da superioridade entre os jovens.

As sociedades condicionam o pensamento. A essas grandes épocas correspondem moldes específicos. Do mesmo modo que tínhamos, por exemplo, nas sociedades totais ou pós-totais, sonhando com o complementar, filosofias ou uma sociologia como a de Durkheim (que punha o acento sobre a sociedade e não sobre a pessoa, menos ainda sobre o indivíduo), temos hoje, com a construção das sociedades paradoxais, uma modelação extrema que nos introduz em uma linha econômica liberal e libertária, em que o ego se expande como a única justificativa do ser.

Popper e o individualismo metodológico por ele construído nessa linha de pensadores quase "antissociais" são, por si sós, a ilustração dessa nova religião da sociedade e da solidariedade do Tudo, do conjunto e do grupo, fundada sobre o indivíduo. O indivíduo – isso é muito claramente explicável por alguns e, em especial, por Popper – é o núcleo, o elemento central e duro do sistema social, pois é a partir do indivíduo que o conjunto de motivações, de interesses sociais, de escolhas de vida, de destinos escolares pode ser imaginado e fantasiado. Os fôlderes de divulgação das melhores escolas estão à altura dessas imagens e fantasias, mas o que será das escolas das periferias?[3] A sociedade não é senão a soma virtual de seus membros, e nas periferias dá-se o mesmo.

Um pensamento de tal ordem, em uma sociedade paradoxal, abala e quebra os vínculos humanos mais comuns. Hoje se tem dificuldade em ver para que podem servir, por exemplo, todas as estruturas que estabelecem e mantêm o vínculo social. Para que servem os trabalhadores sociais? E os professores? A escola conserva seu papel de formadora de hierarquias entre as classes sociais e esconde, de certo modo, a chave dos papéis sociais, uma chave que é ao

3 No original ZEP (zonas de educação prioritária), criadas pelo governo francês para designar as escolas das periferias consideradas "difíceis", por conta das dificuldades de aprendizagem e dos problemas de conduta apresentados pelo alunado (nota do tradutor).

mesmo tempo um segredo, mas um segredo de polichinelo.[4] Assim, a escola torna-se cada vez mais isolada, contestável e contestada, ao mesmo tempo em que cada aparelho, cada instituição é isolada em seu funcionamento, em seu microssistema. Com a retirada do Estado desse cenário, não se dão (ou não se dão mais) os meios de pôr em ação esses vínculos transversais de socialização.

Tais incitações fazem com que os pais dos bairros problemáticos se tornem sensíveis às questões da escola, com que eles possam beneficiar-se de uma ajuda escolar e educativa, nem repressora nem controladora, desde a primeira infância de seus filhos, e faz com que estes também sejam socialmente promovidos. Todos sabemos a que ponto a aprendizagem ou o encontro com pessoas dessas instituições envolvidas com a vida dos jovens – pessoas que funcionam como articuladores, promovendo laços – podem desbloquear a cognição e as ideias de um jovem ou uma criança. Pessoas que podem funcionar como terceiros mediadores nas relações sociais estão em vias de desaparecimento. Não se trata mais de escolher a prevenção, mas de curar, ao menos pela contenção. Boa parte da nova psiquiatria trata bem disso.

Em suma, nas sociedades paradoxais, não se dá mais tempo ao tempo. Quanto mais breve, melhor. Ensina-se por ensinar. Educa-se por educar. Torna-se a infância funcional, desde o nascimento. Pensa-se, com isso, em racionalizar a educação, indexando-a pela economia, mas se esquece que a inteligência e o pensamento têm um jeito particular de progresso e avanço que depende tanto das subjetividades quanto das condições nas quais elas são exercidas.

O paradoxo é a esquizofrenia: quando se prende um esquilo em uma gaiola, ele enlouquece. Realmente, o projeto liberal extremo está por inteiro dominado pela figura do mercado, carregada de fantasias. Hoje, como demonstram os estudos internacionais, o

4 Segundo Márcio Cotrim (*O pulo do gato 2*, São Paulo: Geração Editorial, 2007), "segredo de polichinelo" é uma expressão que designa aquilo que todos já sabem, o que deixou de ser segredo, que já é de conhecimento público apesar de alardeado como novidade.

mercado é um conceito intelectual, talvez psicológico. Tudo participa do mercado. Pode-se comprar ou vender inteligência, saber, aprendizagem. Nisso também, quando se tem os meios, pode-se permitir ter quase tudo, esperando que tudo será uma decorrência do que se é. A verdadeira escola inconsciente é o mercado.

Nesse extremo liberal que se faz um pouco presente em todo lugar, a partir dessa repetição paradoxal e da angústia que ele suscita, entramos com os dois pés em uma era em que a sociedade se transforma pura e simplesmente em sociedade comportamental. Tenta-se a cada dia fazer-nos compreender a que ponto é necessário ajustar os comportamentos para ser bem-sucedido. A esse respeito é possível citar como exemplo o discurso que temos sobre o "trabalho do aluno" nos últimos 15 anos: esse trabalho é o *curriculum vitae* comportamentalizado do aluno das classes médias, que deve fazer tudo para ser bem-sucedido sem se preocupar a escola e, sobretudo, assimilar que ele é o senhor de seu próprio destino e de seu lugar na curva de Gauss. Certos alunos (como, aliás, seus pais) não entendem – mesmo que sejam pontuais, disponham do material escolar e sejam motivados e atentos às aulas – por que eles não conseguem aprender o esperado ou aprendem mal. O desejo deles não vem ao encontro dessa aprendizagem. Agredidos, revidam com a agressão que alimenta a hipótese que fazem sobre o resultado escolar: o problema é a escola, que não é boa, ou o professor, que ensina mal. Os pais lutarão para matricular seus filhos nas boas escolas, em que se encontram, forçosamente, as elites docentes.

É nesse sentido que se pode dizer que a problemática do mercado dissemina-se, alcançando inclusive as relações entre as crianças, entre os adolescentes, nos grandes espaços de socialização (por falha) da escola. O que podemos observar nos pátios escolares, na hora de recreio e dos intervalos entre as aulas, nas redondezas das escolas e além delas, condensada nas salas de aula, é a dificuldade de promover a mediação, é a busca da confrontação direta, da dualidade mimética, simplesmente pelo prazer do espetáculo, pela aparência. Com isso, também se observa a constituição (em uma imitação do institucional) das tribos ou dos grupos estruturados a partir

do capital, da popularidade, das relações de poder, da influência que alguns têm e podem negociar. Diferentemente das épocas anteriores, há cada vez menos esforços de correção, de ajustamento, de controle dessas condutas, literalmente fabricadas por um sistema que reencontra – mas muito mais insidiosamente, pelas mídias, pela globalização das mídias e da política – a totalidade; uma totalidade fragmentada, mas imbricada na vida cotidiana, exibindo certo totalitarismo das atitudes. A escola renuncia lentamente à tarefa de educar; especializando-se, profissionalizando-se em seu comércio de saberes, na verdade, a escola deixa de educar.

Quando a palavra silencia, o sintoma fala.

Melhores efeitos e maiores defeitos da globalização

A globalização pode ser compreendida na evolução da sociedade, das relações humanas. Não há que desanimar por causa dela, pois o ser humano, em todas as suas idades, tem características de resiliência e de resistência próprias, que se manifestam ainda mais fortes quanto maiores são os obstáculos.

Não nos esqueçamos – como foi dito com insistência, no meio do século passado, durante a Segunda Guerra Mundial – que a condição humana original é fundamentalmente marcada pela fragilidade: neotenia é o termo utilizado para tal condição, que nos diferencia dos animais. Luis Bolk demonstrou que o ser humano é um ser neotênico, ou seja, que mal chegou a desenvolver-se minimamente, quase "fetal". Todavia, a maior das inteligências poderá desenvolver-se nesse indivíduo inicialmente inacabado que cada um de nós é, marcado, construído e programado pelo apego, tão caro a John Bolwby e aos psicólogos do desenvolvimento infantil. Neotenia e apego são os componentes dessa fragilidade humana; eles são responsáveis por essa angústia radical que se torna a verdadeira especificidade humana. Essa angústia radical constitui um campo mental em que a globalização interfere diretamente, já que

ele serve, ao mesmo tempo, para inquietar e criar a demanda (inclusive a afetiva), a demanda por cuidados, visando respostas sempre mais íntimas. Mas, ao mesmo tempo, visando a demanda que provoca o consumo, o apego ao consumo – ou, com Baudrillard e outros escreveram, o objeto apaga o ser humano, que se torna também um objeto. Em dimensão planetária, é nas relações de objeto que a globalização trabalha, posto que, com a ajuda do mercado, o objeto e as relações de objeto passam a falar a língua do mercado e da publicidade. A relação humana cria seu mercado.

Disso se pode compreender que efetivamente a extorsão e a agressão física sejam condutas reativas, compensatórias, que podem impor-se como evidências. O roubo e o estupro são figuras antropológicas que datam quase do nascimento das civilizações nômades e as acompanham. O roubo e o estupro são figuras arcaicas que perseguem a história. Do mesmo modo, hoje a extorsão, as drogas e seu tráfico, as dependências químicas perturbam, mas mantêm uma humanidade da globalização, extrapolando e civilizando, em negativo, os arcaísmos. A barbárie é uma desumanidade humana por falta, em suma, por indigência coletiva.

Se quisermos aqui sublinhar os efeitos e defeitos da globalização, poderemos insistir sobre uma série de pontos que estão em discussão há 15 ou vinte anos nos meios psicanalíticos, filosóficos e pedagógicos.

Tomemos, desde já, essa moda de personalidades e identidades múltiplas, totalmente encorajada pela globalização da vida cotidiana. No sentido de Goffman, a vida quotidiana é teleglobalizada; podemos vivê-la, dia e noite, de modo diferente, ser nós mesmos sendo outros. E nos será dito: por que não ser outro? Preencher totalmente a vida, em suma! Ao mesmo tempo, tem-se esse esquematismo identitário, ofertas e potencialidades identitárias, que podem ser escolhidas conforme as lojas virtuais cuja propaganda circula na televisão e nos filmes (de preferência os violentos, mais ainda os norte-americanos, que clonam personalidades e fabricam velozmente identidades descartáveis, múltiplas, mas esquizoides). Nas escolas ou nos bairros, assiste-se ao desenvolvimento, no coração da

dessocialização contemporânea, de reflexões talvez dramáticas sobre o amor, a vida, a morte que crianças de cinco, seis, oito, nove anos podem ter. Os adolescentes tomam-se por outros, pulam pelas janelas para melhor roubar, escondendo-se longe dos adultos, ao ponto de, em países mais tocados pela violência (como os Estados Unidos), programarem, discutirem, preverem suas próprias mortes e escreverem seus testamentos, a fim de alcançar a transcendência perdida.

O que a globalização introduz é essa conjuntura social de jogos de papéis; ela torna a sociedade um grande faz de conta em que esses papéis são imaginados. E o que marcará antes de tudo o roteiro humano da globalização é essa contestação do simbólico pelo imaginário. De uma dimensão simbólica, de uma genealogia, de uma história de gerações, passa-se de uma só vez a uma figuração imaginária, a vias imaginárias. O imaginário ganhará terreno sobre o simbólico e, consequentemente, a ficção e a violência da ficção farão a realidade pagar caro. Se não há análise, escrita, fala, a colagem imaginária fará essa violência vir à tona.

Em seguida, pode-se ver até onde nos levam, por exemplo, essas personalidades ou identidades múltiplas. Por que as grifes são tão importantes? Sabe-se bem a loucura das marcas, que começou há 15 ou vinte anos. Os jovens podem (e mesmo acreditam que devem) ser identificados por tais grifes, orientando-se por meio dessas referências, identificando-se pelas marcas de seus tênis, suas roupas, suas camisetas, seus chapéus, roubando-os quando entendem deles precisarem, mesmo sem poderem tê-los. As grifes, aliás, têm alma própria e a vendem (Naomi Klein).

Conhecemos escolas bem próximas a Nanterre que, faz uns vinte anos, de uma só vez, uma manhã, se viram povoadas por hordas de crianças todas vestidas de casacos e tênis novos e de cores vivas, "vistos na tevê". Todo mundo sabia disso, falava-se disso por toda parte – e talvez até os pais também tenham se vestido como adolescentes na moda –, com mais interesse do que em assuntos graves. Assistimos, igualmente, a crianças bem pequenas que, na escola, se vestiam como adultos, com suas modas de vestimentas e objetos de grife.

Uma história interessante: entrevistando um grupo de adolescentes, todos no 6º ou 5º ano,[5] sobre a maneira pela qual eles se relacionavam com suas grifes, encontrei uma jovem que se vestia diferentemente de seu grupo, aparentemente por não se importar com marcas de roupa. Ela pertencia a uma família portuguesa, sua mãe (que era costureira) tricotava seus pulôveres e suas roupas, seu pai era pedreiro: suas roupas e sua família eram motivo de piada, até o dia quando um dos rapazes da turma, que a acompanhava até sua casa, viu a casa da família, construída pelo pai com as próprias mãos, e ficou estupefato. Era uma casa grande, linda! Enfim, ela se vestia bem, com roupas bonitas, mas não eram roupas de grife, idealizadas. A partir daquele dia, contou-me a jovem, a atitude de sua turma para com ela mudou completamente.

Vê-se bem que se poderia tentar uma contraeducação na escola. A febre de homogeneização e a formatação "didática", ligadas à sociedade de consumo, à sociedade da individuação fictícia, passam pelas roupas de grife e pelo material escolar.

E também pelo automóvel. Sabemos a que ponto o Salão do Automóvel de Paris atrai hordas de jovens de todos os bairros, que naturalmente se dirigem para os carros mais caros, admirados por horas. Esses jovens, captados por esses carros, são confrontados com o sofrimento íntimo do consumidor mundial: o que fazer, senão colecionar carros, mas em modelos reduzidos?! E, mesmo assim, são muito caros! Mas, já que nunca os comprarão, por que esses jovens não os roubariam?

Essa *démarche* individualista metodológica, literalmente egoísta,[6] parece-me bem evidente. Nossa sociedade faz um apelo gigantesco à transgressão violenta. Afinal, não custa lembrar que só temos uma vida, que é breve! Os mais ricos a exibem nos jornais e é preciso ser um militante experimentado, um líder comunitário ou um professor que escolheu trabalhar com os excluídos no Brasil,

---

5 Comparativamente ao sistema escolar brasileiro, correspondem ao início da segunda fase do Ensino Fundamental (nota do tradutor).

6 No original, o autor faz um jogo de palavras para destacar o caráter imaginário, associado às imagens ego, no adjetivo egoísta.

em Mali, no Madagascar ou na Guiana Francesa, nas cidades mais periféricas de globalização, para ter a coragem de tomar partido contra essa sociedade, para retomar valores que são universais das relações humanas, muito mais poderosos que os valores efêmeros do mercado.

A cooperação, a ajuda mútua, o afeto, as relações fazem e sustentam uma vida – atribuindo sentido à existência e comunicando o que não se acha na sociedade de consumo (a não ser imaginária, unilateral ou perifericamente) –, garantindo às pessoas uma identificação fundamentada em elementos sólidos, cuja lógica atravessa gerações. As identificações deveriam ser o fundamento da pedagogia da socialização. Nós somos feitos de outros.

Vê-se, assim, como efeito dessa globalização e dessa formação de mentalidades pelas mídias, de que modo se constitui a problemática vitimização/vítima. Como alguns já escreveram a respeito, estamos na era da vítima. Isso ilustra perfeitamente a relação humana na qual estamos por hora. Uma relação dual, em que não há alternativa dialética, mediação entre a vítima e o carrasco. Quando púnhamos em questão o estupro de jovens mulheres ou de pré-adolescentes – fiz a esse respeito entrevistas em escolas parisienses, há alguns anos atrás –, era evidente nas respostas das moças que as vítimas de extorsão, de violências físicas ou de provocações eram alvo de zombaria, na maior parte do tempo. Mais profundamente, a vítima servia para concentrar a destrutividade quase letal dessa sociedade insegura, sem que necessariamente isso atraísse a atenção dos adultos, pois todos tiram proveito da situação. É claro que os alunos mais fortes, os líderes, que obviamente não se aceitam como carrascos, esquivam-se da situação complicada facilmente: como adultos, tiram também dessas situações de violência um ganho de influência e de poder.

A violência é seletiva e as violências nas escolas são também regulações inconscientes e institucionalizadas das relações sociais. A sociedade civil sabe disso. O caráter de reciprocidade e de coletividade da violência legitima-a, tornando-a uma forma de revide. Isso mostra bem que a sociedade violenta constrói-se na exclusão

das formas de mediação, na exclusão do terceiro. Vivemos em um mundo binário, segundo uma perspectiva que reduz tudo a comportamentos controláveis, em um processo de corte e costura que fabrica mentalidades acríticas. Vivemos relações quase formatadas.

Toda tentativa dessa sociedade mercantil – e não se trata de complô, de uma declaração de guerra subliminar – visa à formatação das relações, a estabilizá-las por múltiplos mecanismos escolares, psicoeconômicos, visíveis nos Estados Unidos, na Europa, em muitos países anglo-saxões, entre outros, pelo endividamento para adquirir-se a propriedade e, atualmente, realizarem-se estudos superiores. Provavelmente, veremos mercantilizar a educação básica, se o liberalismo se mantiver em na sua cavalgada selvagem, com a retirada estatal dos circuitos de controle democrático. Estamos imersos nessa tentativa total – e totalmente insidiosa – de construir relações conforme o padrão. Hoje podemos ler biografias de alunas que se prostituíram para pagar seus estudos ou os de seus irmãos. Algumas mães talvez já estiveram na mesma condição, mas não tiveram publicadas suas biografias.

A globalização é isso, uma metodologia que nada da vida cotidiana deixa ao acaso, submetendo essa cotidianidade inteiramente ao mercado. Entre outros grandes autores, o francês Henri Laborit demonstrou há trinta anos a que ponto essa dominância econômica e administrativa desenvolve personalidades submissas, conformistas, fazendo parte desse pacote muitas das causas da violência e da marginalidade. Se a formatação cotidiana não é bem-sucedida, a violência da resposta pulsional será proporcional à ideologia da competição. Tal ideologia, tão velha quanto o liberalismo, tem tantas formas quantas se imagine, mas é certo que impera nas nossas escolas, em nossos percursos de escolarização.

Por exemplo: na Europa, tal ideologia impera no sistema de notas. Na França, como em muitos países, somos crucificados pelas notas! Por isso, a autodefesa implícita organiza-se por meio do absenteísmo escolar, a deserção das escolas de segunda mão, impostas pelo governo, ou (o que é mais complicado ainda) pelo que se pode realmente chamar doenças, como o *ikikomori* no Japão, essa esqui-

zofrenia antiescolar de reclusão no próprio quarto, de um a três anos (menos frequente, mas também conhecida na França ou em outros lugares).

Ela alcança grandes amplitudes em nossos sistemas escolares, para os quais, contrariamente ao que se passa na Escandinávia, se é incapaz de pensar uma aprendizagem e uma escola a partir da cooperação, do conselho escolar (para falar, debater e decidir), do apoio dos pares, da ligação e da intervenção da coletividade. Somos incapazes de fazer uma sociedade da escola e para a escola, pura e simplesmente.

Pode-se analisar essa problemática liberalista. Há as mídias, a tevê, não distantes do problema. Lembro-me frequentemente de um relatório da política, há uns vinte anos, que falava do mimetismo dos modelos apresentados pela tevê: explicava-se que após ter visto programas na televisão, um grupo de jovens, clandestinamente, entrou no liceu durante um final de semana, a fim de fabricar explosivos no laboratório de Física e Química. O liceu foi parcialmente incendiado e os pesquisadores estavam perplexos. Foi um dos primeiros acontecimentos dessa natureza. Em seguida, ocorreram dezenas de incêndios, alguns intencionais, outros não, todos na França. Essa noção de mimetismo tinha chamado minha atenção porque ela ligava a imagem bruta inconsciente ao mimetismo violento. Vive-se no mimetismo da mídia, o que estrutura comportamentos, dando-lhes uma consistência de série de televisão. A série pode ter sua função na relação com os outros, nessa famosa dimensão que Henri Laborit há muito sublinhava: todos temos necessidade de gratificações vindas com o reconhecimento mútuo. É preciso ser reconhecido pelos pares, ter uma existência, uma vida por meio e a partir dos outros (Axel Honneth). Ora, a tevê é de fato um motor narcísico e mimético – os melhores pedagogos o sabem – e não se trata de separar juventude de televisão, mas de fazer uma programação diferente. Outra televisão é possível, lembra Philippe Meirieu!

Todos precisam ser ouvidos, compreendidos, amados – eis um dos benefícios dessa globalização; o ser humano mostra-se de uma

vez. E por que não eu? A violência, ela também se mostra, com inteligência. Mas podemos resistir à globalização nos espaços que ela ocupa e nós não nos privaremos dessa possibilidade.

A escola, núcleo duro da globalização "acompanhada"

Realmente, pode-se fazer com que os malefícios da globalização se voltem contra ela mesma. O que nos impede de usar os jogos de papéis, de papéis múltiplos, nos espaços da sala de aula e da escola, de fazer emergirem, dessa forma, responsabilizações contextualizadas? O que nos impede (como o fazem o Movimento Freinet e os movimentos pedagógicos, com "socioecoparticipantes" bem jovens) de ajudar os grupos de jovens motivados a assumirem papéis em coletividade, nas pesquisas, nos projetos sociais, a fim de proteger a reflexão, a fim de adquirir conhecimento para o bem comum, para o bem dos outros? O ensino mútuo e o sistema de tutoria têm sido bem-sucedidos nesses objetivos.

O que nos impede de trabalhar sobre a desconstrução das grifes, a problemática da ecologia e da economia equitativas? O que nos impede de desconstruir o mercado do automóvel, da televisão? Há muito tempo professores praticam e mostram como são fomentados os jornais impressos e audiovisuais. Pode-se, desse modo, estudar as relações, por uma pedagogia dos pequenos grupos, que na escola e no entorno da escola produzirá encontros, efeitos, influências, sob a tutela dos adultos que servem como referências:[7] estar à altura de seus atos e sua missão. Se hoje os adultos recuam ou titubeiam, eles próprios em boa parte por conta da individuação, é papel da escola – e é por isso que ela continua a ser núcleo o duro – encarregar-se desse canteiro da "personalidade de base" (com essa expressão, remetemos aos culturalistas norte-americanos dos anos

7 *Re-pères*, no original, fazendo um jogo de palavras. *Répère* pode ser traduzido por referência, mas também por "re-pais", isto é, como pais em segunda ordem (nota do tradutor).

1950), que é uma montagem micropessoal e interpessoal que autoriza a resistência e o pensamento em uma sociedade violenta e difícil como a nossa.

De outra forma, como escapar aos grupos de crianças delinquentes e aos meninos-soldados, essas crianças sem pais e sem lei, forjadas na falha adulta? Podem ser criadas alternativas à concorrência, tudo ao inventar jogos sem ganhadores nem perdedores. Há, ademais, economias da cooperação e elas estão no primeiro plano da cena alternativa. É possível instalar mercados comunitários, centrados na ética, na própria sala de aula. Nós vimos isso acontecer no âmbito escolar: podem organizar-se quermesses do tipo Quatro Cantos do Mundo em várias escolas, em jornadas de uma "economia de mercado sem lucro". Refiro-me, no tocante a essas iniciativas, a Joseph Stiglitz ou Amartya Sem, que recente e paradoxalmente foram nomeados por nosso presidente francês para estudar as alternativas econômicas!

Será que o professor que se encontra na contracultura é outro professor? Não, ele não faz senão o seu ofício, aquilo para que foi designado como dono de um saber que promove o saber dos outros. Ele é professor de socialização, tutor do pensamento crítico.

O mais problemático são as mídias. Sabe-se bem isso graças aos estudos das psicopatologias norte-americanas ao longo de vinte anos de pesquisa sobre a psicopatologia social e dos psicopatas propriamente ditos, produzidos em série por nossos sistemas globalizados, violentos, em nossos laboratórios sociais. Sabe-se, igualmente, a que ponto a televisão tem um papel determinante de suscitar, reforçar, encorajar a violência. Há, pois, todo um trabalho a fazer, e nisso também se encontram os métodos ativos.

Precisamos de outros jornais nas escolas, ou melhor ainda, de outras mídias, de contramídias nos liceus, nas escolas, nos bairros. É necessário trabalhar sobre os "cáucus", os círculos e os conselhos críticos de opinião, de pensamento, como se vem tentando fazer nos Estados Unidos. Se tomarmos o exemplo de Porto Alegre, vemos bem qual é o modelo que poderia ser posto em prática de modo

específico, sereno e coletivo. Por que ter medo do *happy slaping*?[8] É necessário ultrapassá-lo. Sabemos fazê-lo, desde 1968!

Com efeito, trata-se de engajar-se com a educação e a formação, em termos, inclusive, econômicos. Sempre fiquei impressionado com o fato de não se arriscar fazer avaliações sobre os efeitos benéficos dessa educação em dez ou 15 anos. Chamemo-la uma educação negativa, quer dizer, uma educação da negatividade, que levanta questões mais do que dá respostas, que indica métodos e itinerários, sem jamais fornecer o mapa nem as passagens. É uma educação que toma ao pé da letra as palavras, guiada pelo envio à consciência, ao pensamento, à discussão, ao conflito, e se apoia sobre a filosofia e as ciências humanas, desde a mais tenra idade.

Não entendo por que a Unesco ou outros grandes organismos internacionais não se arriscam a taxar as economias, em particular no que diz respeito à violência, o que nos permitiria promover uma educação como a negativa. Em verdade, é a escola que pode continuar a assumir o papel de terceiro, de Terceiro Estado, gostaria de dizer, remetendo à Revolução Francesa.

No contexto dessa globalização da violência, que apresentei nesta reflexão, é claro que três grandes palavras de ordem são relativamente fáceis de memorizar:

1. Mediação: manter sempre mediações, desde a primeira infância; manter terceiros institucionais por meio de pessoas que, trabalhando nas instituições escolares, as representem, ao lado dos pais, com os pais, entre os pais e a escola, entre a escola e o bairro. A mediação é uma problemática educativa fundamental que toca na constituição simbólica da inteligência. Só consigo aprender em uma rede de relações mediadas, de transferências.

8 Expressão utilizada para designar uma prática que surgiu em 2004 em escolas dos arredores de Londres. "Bofetada divertida", em uma tradução livre, é uma nova forma de *cyber*-violência que consiste em um ataque inesperado a uma vítima enquanto um colega do agressor filma a agressão com um aparelho telefônico móvel, para depois enviar as imagens aos amigos.

2. Proximidade, aproximação: não resolveremos os problemas da escola fora dela. Faz-se necessário estar na escola, com as pessoas, mantendo escolas de proximidade, escolas de educação e de convivência social tanto quanto de saber; trabalhar com as famílias, os pais, o bairro, a pequena infância; estar lá inteiramente e, quando isso ocorre, ser protegido pelos governos e pelas municipalidades. Que seja um trabalho educativo de ensino proximal, na relação, em uma proximidade institucional e profissional – uma lição permanente!
3. A especificidade: a escola continua a ser esse lugar em que se concentra uma parte fundamental do saber, onde se pode normalmente ouvir que há um "saber do saber", onde se pode aprender a aprender. É necessário, então, ao mesmo tempo em que a escola continua a concentrar os saberes, torná-los lições para grande parte dos jovens. Mas, ao mesmo tempo, a escola pode enviar seus especialistas, seus *experts* – pois eles existem – aos bairros. É pela contracultura crítica que o espírito se abrirá. As maiores violências são brutas, em geral regressivas, ligadas tanto aos arcaísmos culturais quanto ao exercício da força, ou seja, à aprendizagem comportamental de primeiro grau, o que há quarenta anos Henri Laborit chamava de aprendizagem básica, mais simples, a mais evidente na sociedade atual: a agressividade. A agressividade é um poder louvado, sustentado, reforçado, recomendado por nossas instâncias sociais, econômicas e políticas. Ela é o futuro desta sociedade violenta. Mas a agressividade também pode ser metabolizada. Se não o é, termina mais forte, porque a agressividade está também na rota da grande violência. A violência é uma patologia da agressividade. Não é possível dar conta dela sem aprender a dominar a relação entre segurança e insegurança que liga e desliga angústia e emoção na relação de conflito. Esse é o momento em que se é capaz de fazer da agressividade uma dimensão intelectual de confronto, permanecendo nos limites da palavra, esse momento que não se encontra mais com tanta frequência na antropologia originária do primata humano.

A violência é a cultura social da globalização, porque ela é humana. Por isso, o pensamento não pode agir senão ao lado da violência e fora dela, mesmo se ela não sai de nossas vistas! Refletimos mal sobre o perigo dessa violência. O pensamento necessita, com efeito, dessas condições epistemológicas para poder desenvolver-se com toda a inteligência e carregar consigo o conceito de civilização.

Eu sou outro e nada sou sem o outro. Essa mensagem poética e clínica não é uma declaração de intenções, é o resultado de nossa história. Essa história mal está começando. Onde estão os homens?

Referências bibliográficas

BOLK, L. Le problème de la genèse humaine. Traduction F. Gantheret, G. Lapassade. *Revue Française de Psychanalyse*, 1961.

BOLWBY, J. *Interventions.* In: ZAZZO, R. et al. *L'attachement*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1974.

HONNETH, A. *La société du mépris*. Paris: La découverte, 2006.

KELSEN, H. *Théorie générale des normes*. Paris: PUF, 1996.

KLEIN, N. *No logo, la tyrannie des marques*. Arles: Actes Sud, 2001.

LABORIT, H. *La nouvelle grille*. Paris: Laffont, 1974.

MEIRIEU, P. *Une autre télévision est possible*. Lyon: Chroniques sociales, 2007.

PAIN, J. ; OURY, F., *Chronique de l'école caserne*. Paris: Maspéro, 1972; Vigneux: Matrice, 1996.

POPPER, K. *Les Deux problèmes fondamentaux de la théorie de la connaissance*. Paris: Hermann, 1999.

RIFKIN, J. *La Fin du travail*. Paris: La Découverte, 1996; *Le rêve européen*. Paris: Fayard, 2004.

SELOSSE, J. (sous la direction de Villerbu Loïc et Pain Jacques) *Adolescence, violences et déviances*. Vigneux: Matrice, 1997.

STIGLITZ, J. E. *La Grande désillusion*. Paris: Fayard, 2002; *Quand le capitalisme perd la tête*. Paris: Fayard, 2003.

2
Imaginário, cultura global e violência escolar

Joyce Mary Adam de Paula e Silva[1]

Introdução

Este capítulo apresenta uma reflexão sobre violência escolar utilizando o referencial teórico baseado nos estudos sobre o imaginário. Discutimos os dados de uma pesquisa realizada com os professores de duas escolas da cidade de Rio Claro, dando destaque para o imaginário que aqueles têm sobre a escola enquanto instituição e a relação com os alunos e famílias imaginadas nesse contexto. A metodologia de coleta de dados utilizada baseou-se em dinâmicas de grupo e questionários com questões abertas e a análise daqueles foi realizada tendo como metodologia a análise de conteúdo (Bardin, 2000).

1 Professora livre-docente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Coordenadora do programa de pós-graduação em Educação/Unesp/Rio Claro. Possui doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996). Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade de Paris X e na Universidade Complutense de Madri, na Espanha, pesquisando a temática de clima organizacional e violência escolar. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Unidades Educativas, atuando principalmente nos seguintes temas: administração educacional, teoria organizacional, educação continuada, política educacional e relações de poder.

A proposta de análise das escolas busca fazer uma reflexão sobre o imaginário a respeito da instituição escolar em face de algumas características da sociedade atual apontadas por diferentes autores como Sennett (2006), Taylor (2006) e Baumann (2005).

Algumas questões que têm sido apontadas como estopins da violência escolar por diferentes autores, como as diferenças culturais, os preconceitos, a desqualificação da escola como instituição integradora do indivíduo na sociedade e a escola como referencial de valores éticos e morais, segundo nossa compreensão, devem ser estudadas à luz dos processos subjetivos que constroem os discursos pedagógicos e as práticas nas instituições educativas. Consideramos que o imaginário sobre a escola constitui-se em um desses elementos subjetivos que constroem a realidade cotidiana.

Em uma perspectiva que leva em conta os aspectos locais e globais, considera-se que o imaginário que acompanha a instituição escolar reflete o intrincado contexto da mundialização e de uma cultura própria que caracteriza as relações pessoais e institucionais que em nossa avaliação são elementos importantes na análise dos conflitos e violências que se estabelecem no cotidiano de tal instituição. A partir de tais considerações é que este capítulo propõe o desvelamento do imaginário presente nas escolas estudadas à luz das regulações sociais, políticas e culturais mundializadas.

A contribuição dos estudos sobre imaginário

O referencial de análise fornecido pela sociologia do imaginário tem uma contribuição fundamental como referencial metodológico no estudo da instituição escolar por considerarmos que o conceito de imaginário vai além das construções intelectuais que podem ser elaboradas pelos sujeitos, manifestando-se concretamente nas imagens, histórias e lendas criadas por estes. Dessa forma o imaginário está presente tanto na estrutura e nas ações cotidianas como nos valores, princípios e cultura de cada grupo social. Assim, consideramos, como Legros et al. (2007, p.95), que

> tudo que se apresenta a nós, no mundo sócio-histórico, está indissociavelmente tecido no simbólico. Mesmo que as instituições não se reduzam a esse fenômeno, elas não podem existir sem ele, cada uma delas constituindo sua própria rede simbólica de segundo grau; a justiça, a escola, a empresa, o hospital se caracterizam por operações simbólicas permanentes.

Taylor (2006) diferencia imaginário social e teoria social da seguinte maneira: em primeiro lugar por considerar o imaginário como a forma como as pessoas "imaginam" seu entorno social apresentando-o por meio da cultura; em segundo lugar, por considerar que a teoria é limitada a uma pequena minoria, enquanto o imaginário é uma concepção coletiva de amplos grupos de pessoas, senão da sociedade. Por último, ele considera que o imaginário social é o que faz possíveis as práticas comuns e suas legitimações das mesmas, dando sentido a tais ações enquanto grupais.

O imaginário social na concepção de Taylor (idem) não é apenas ideologia, mas define conceitos e práticas que caracterizam os diferentes contextos históricos econômicos e sociais. O autor destaca que a modernidade, tanto em sua origem quanto na atualidade, com suas múltiplas versões, deve ser compreendida a partir dos diferentes imaginários sociais construídos.

Outro autor que trabalha com o conceito de imaginário e sua importância para a compreensão das instituições é Castoriadis (1982, p.159). Ele fala sobre o significado do imaginário na constituição das instituições, juntando imaginário e funcionalidade como elementos complementares nesse processo: "A instituição é uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário".

O autor aponta a presença do imaginário nas ideias expressas por Marx quando este se refere ao fetiche da mercadoria como elemento importante para o funcionamento efetivo da economia capitalista, apesar de considerar que para Marx esse imaginário tem um papel limitado. Nessa mesma linha de raciocínio cita Lukács,

que afirma que na economia capitalista as leis só podem realizar-se utilizando as ilusões dos indivíduos (idem, p.160). Tais afirmações de Castoriadis vêm no sentido de reafirmar o papel do imaginário na constituição das estruturas da sociedade a partir da ação humana.

> Quando afirmamos, no caso da instituição, que o imaginário só representa um papel porque há problemas "reais" que os homens não conseguem resolver, esquecemos pois, por um lado, que os homens só chegam precisamente a resolver esses problemas reais, na medida em que se apresentam, porque são capazes do imaginário; e por outro lado, que esses problemas só podem ser problemas, só se constituem como estes problemas que tal época ou tal sociedade se propõem resolver, em função de uma imaginária central da época ou da sociedade considerada. (idem, p.162)

Tais palavras de Castoriadis chamam a atenção para o poder do imaginário tanto em relação aos problemas reais criados em cada época quanto para a resolução destes a partir do imaginário. Assim, o imaginário não só é constituinte do problema como também está presente nos encaminhamentos dados pela sociedade, encaminhamentos estes que legitimam as ações correspondentes.

Sintetizando as ideias dos dois autores citados podemos concluir que eles destacam o papel dos imaginários, criados nos diferentes contextos econômicos e sociais, como orientadores dos desenhos das estruturas sociais, bem como das verdades, ações e valores que são legitimados pelos indivíduos. Dessa forma, ao mesmo tempo em que o imaginário orienta o formato das instituições, ele é construído pelos sujeitos em seu cotidiano.

Adotando esse referencial para a análise da escola, consideramos que o imaginário a respeito da escola construído por seus participantes é um elemento importante para a compreensão das ações cotidianas, sua estrutura, relações de poder estabelecidas e os conflitos advindos dessas interações. Assim, as relações que se processam no cotidiano da escola são práticas estabelecidas e legitimadas pelo

imaginário minimamente compartilhado e negociado entre seus membros, que se manifesta nas ações cotidianas e cria sua cultura organizacional. No entanto, lembramos que os dois autores citados se referem ao imaginário social como um conceito que possui um componente que não pode ser esquecido que é o dos sentidos dados pelo contexto social, político e econômico de cada época.

Portanto as relações na escola precisam ser compreendidas nessa dimensão maior que não somente a do indivíduo enquanto consciência, mas também enquanto ser social que elabora e reelabora os conceitos, impressões e sentimentos a partir das relações com o mundo vivido e experienciado tanto intra como extrainstituição.

Imaginário social e escola no contexto atual: subsídios para um estudo da violência escolar

Retomando a ideia do imaginário de cada época como elemento importante na constituição das ações praticadas pelos diferentes setores sociais, trazemos aqui algumas reflexões sobre algumas características que compõem o imaginário do contexto econômico, político e social atual.

Taylor coloca a questão de que o que imaginamos pode ser algo novo, construtivo, algo que abre novas possibilidades, mas também pode ser pura ficção, talvez perigosamente falsa. Ele coloca a pergunta sobre a possibilidade do falseamento do imaginário no sentido de que este possa esconder ou ocultar certas realidades cruciais. A essa questão responde claramente que sim e como exemplo cita nossa autoimagem de cidadãos iguais em um Estado democrático que ignora a exclusão e a desigualdade de nossa sociedade. Sua argumentação é que se entendemos a "igualdade" como algo mais que um princípio legitimador, quer dizer, se imaginamos isso como uma realidade plenamente efetiva, o que temos feito é falsear a realidade, desviar o olhar para não ver os diversos grupos excluídos ou despossuídos ou imaginar que são os únicos responsáveis por sua situação (2006, p.211).

As consequências da desigualdade social para a produção da violência e o reflexo na vida dos jovens têm sido estudadas por muitos pesquisadores em todo mundo. No Brasil, Zaluar, em diferentes artigos (2001, 1994, 1998 e 1999), aponta para o fator institucional da desigualdade no Brasil e a consequência desta para a vulnerabilidade dos jovens pobres. Citando Dellasoppa et al. (1999), destaca-se que esses autores consideram o modelo de desigualdade social do país como o que melhor explicaria as "causas" da violência no Brasil.

Nessa linha de raciocínio, quando trazemos para a análise a escola imaginada como instituição igualitária e justa, vemos que caímos no mesmo falseamento da realidade apresentada por Taylor, muito bem colocado por Dubet (2004) e por Martucelli (2001). Esses autores trazem questões que contribuem para a reflexão sobre o papel da escola e o imaginário que a circunda na sociedade atual e que são importantes para a discussão sobre a produção e reprodução da violência em seu interior. Ao discutir o que seria uma escola justa, Dubet (2004, p.540) apresenta, entre algumas outras, as seguintes questões:

– A escola deve ser puramente meritocrática, com uma competição escolar justa entre alunos social e individualmente desiguais?
– Deve preocupar-se principalmente com a integração de todos os alunos na sociedade e com a utilidade de sua formação?
– Deve tentar fazer com que as desigualdades escolares não tenham demasiado consequências sobre as desigualdades sociais?

Tais questões colocam em cheque a ideia do modelo de igualdade de oportunidades meritocrático que pressupõe como justa uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos. Essa é uma questão presente no mundo todo, e como aponta Dubet (idem), nos diferentes países as pesquisas mostram que a escola que é frequentada por alunos menos favorecidos, em geral, apresenta problemas semelhantes, como entraves mais rígidos para os mais pobres, menor estabilidade das equipes docentes nos bairros difíceis, expectativa menos favorável dos pro-

fessores em relação às famílias desfavorecidas, que se mostram mais ausentes e menos informadas nas reuniões de orientação etc.

Nesse sentido, a violência que se apresenta nas escolas ainda tem um diferencial em termos de sua categorização e origem, mas é menos controlada nas escolas frequentadas pelos alunos menos favorecidos, que no caso do Brasil são as escolas públicas.

A criminalização de ações que se enquadram na categoria de incivilidades é um elemento importante na discussão da violência escolar. Como aponta Wacquant (2007), o comportamento dos jovens de periferia, que muitas vezes aparentam ser ameaças para a sociedade e, no caso em particular, para a escola e os professores, trata-se de uma reação às instituições sociais que, segundo eles, não possuem legitimidade e não conseguem oferecer-lhes uma perspectiva de inserção social, mostrando-lhes um horizonte turvo e dentro de um cotidiano de miséria moral e material.

Outro aspecto importante na discussão dos padrões de interação que se estabelecerão na escola e que contribuem para a produção e reprodução da violência escolar é o significado do conhecimento e da escola enquanto instituição. Qual tarefa é esperada dessa escola para professores e alunos?

Nesse sentido, Martucelli traz uma reflexão que contribui para a discussão, que é a expectativa que envolve a escola em termos de sua responsabilidade para com a formação dos conceitos éticos e morais. Afirma que na modernidade, a escola, além de suas funções de transmissão de conhecimentos e de seleção social, tem sido associada a um duplo processo: "por um lado, deveria permitir a integração dos indivíduos em sua sociedade, garantindo a continuidade da vida social. Por outro, norteia-se por uma figura ideal de indivíduo, representação coletiva à qual todos aderem de uma maneira ou de outra" (2001, p.258). No entanto, conclui que o que concretamente tem acontecido é o desenvolvimento de um individualismo vazio, cada vez mais voltado para as técnicas e competências individuais e cada vez menos certo de seus ideias.

Como consequência de tal processo, Martucelli destaca o utilitarismo que permeia a formação oferecida pela instituição escolar,

transformando as ações em seu interior em meros processos de preservação da vida organizacional, como podemos ver pela seguinte citação:

> A exaltação da força de caráter diante das tentações do mundo, a abnegação e o sacrifício individual em favor dos outros estão desaparecendo do universo dos mais jovens. E isso tanto em suas versões religiosas quanto laicas. Sejamos claros: a moral não está desaparecendo, de modo algum, da escola ou das preocupações dos docentes, mas seu espaço e sua pertinência estão encolhendo. Com o tempo, ela tende a ser reduzida à sua menor funcionalidade organizacional (a disciplina e o respeito do regulamento) e à sua menor abrangência (o bem e o mal são definidos apenas em razão de sua simples utilidade para a preservação da vida organizacional). (idem, p.267)

Como consequência, as ações que se desenvolvem se restringirão meramente à preservação da escola enquanto organização, levando professores e direção a abdicar de tarefas próprias do educador, pensado como alguém que se ocupa de fornecer, além do conhecimento técnico e científico, os valores universais do ser humano.

O imaginário de uma escola nesses moldes é o da escola para um indivíduo ideal que se encaixa ou que deveria se encaixar perfeitamente tanto no modelo de organização idealizada quanto no de uma sociedade igualitária que parte do princípio de que todos têm a mesma oportunidade e a mesma origem econômica e social. Para os professores os alunos não se encaixam nem na organização escolar imaginada (igualitária a princípio) nem na imagem de aluno idealizado. Esse imaginário choca-se com a realidade concreta provocando conflitos que opõem não somente alunos e escola, mas professores e escola.

O enfoque que tem sido dado em grande parte dos trabalhos sobre violência escolar muitas vezes se prende ao *bullying*, violência entre alunos, focando na questão individual dos alunos, deixando de enfocar a organização escolar e o imaginário que está por trás das ações cotidianas.

Nas considerações de Taylor sobre o imaginário social ele destaca a inseparabilidade do imaginário social do tempo e do espaço em que ele é criado. Nesse sentido chamamos a atenção para aspectos do imaginário social em uma perspectiva que Sennettt chama de "a nova cultura do capitalismo". Essa nova cultura do capitalismo definida por Sennett ajuda-nos a compreender a organização escolar não somente na relação do aluno com a escola, mas também do professor com a escola quando fazemos a reflexão das características do trabalho desse professor no contexto da escola atual.

Sennett (2006, p.58) refere-se a três déficits sociais nesse contexto do novo capitalismo, que seriam a baixa lealdade institucional, a diminuição da confiança informal entre os trabalhadores e o enfraquecimento do conhecimento institucional. Esses três déficits estariam ligados por uma ferramenta intelectual que é o capital social: as redes de relacionamento pelas quais as pessoas estariam vinculadas. O déficit de lealdade relaciona-se diretamente com o nível de capital social. Organizações de alto capital social têm uma maior lealdade e vice-versa, nas argumentações de Sennett.

O segundo déficit, que é a diminuição da confiança informal entre os trabalhadores, refere-se à questão de saber com quem se pode contar em uma situação de pressão ou necessidade. Sennett afirma que a confiança informal necessita de tempo para desenvolver-se e em um contexto em que as relações e as instituições são "líquidas", como afirma Baumann (2004), a dificuldade para o estabelecimento dessa confiança fica prejudicada.

O terceiro déficit apontado por Sennett, o enfraquecimento do conhecimento institucional, refere-se às certezas que acompanhavam a estrutura organizacional burocrática, o emprego e o amparo social que nesse novo contexto da flexibilização e precarização do trabalho se enfraqueceram.

Além de tais déficits, Sennett chama a atenção para a ideia do cidadão como consumidor, que tem permeado as relações sociais no contexto do que chama de novo capitalismo. Ele considera que quando os cidadãos atuam como consumidores modernos deixam de pensar como artesãos, e por consequência deixam de ter com-

promisso com o conhecimento e com o que fazem, para serem simplesmente consumidores:

> *En el trabajo, el buen artesano es más que un técnico mecánico. El artesano quiere entender por qué una pieza de madera o un código de ordenador no funciona; el problema se vuelve atractivo y, en consecuencia, engendra adhésion objetiva.* (2006, p.145)
>
> *Por todo esto, el espíritu artesanal tiene una virtud fundamental que brilla por su ausencia en el trabajador, estudioso o ciudadano idealizados por la nueva cultura: el compromiso.* (idem, p.166)

Utilizando-nos dessas reflexões para analisarmos o que acontece no cotidiano da organização escolar podemos observar que as características descritas têm íntima relação com o imaginário sobre a escola e os conflitos e violência presentes em seu interior. O imaginário de uma escola igualitária, segura e que propicia a integração dos indivíduos à sociedade choca-se com a ausência de lealdade, de confiança informal e com o conhecimento organizacional em diferentes aspectos.

Uma das marcas da escola pública no Brasil é a rotatividade de seu pessoal docente, mostrada em inúmeras pesquisas da área. Em média 55% do pessoal docente da escola renova-se a cada ano e durante o ano letivo.

A perspectiva de que a escola e o conhecimento já não propiciam ao aluno ou não garantem o emprego que lhe permitirá ter um lugar ao sol em um mundo incerto promove a ausência de vínculo do aluno com a instituição escola. Para que serve a escola afinal?

O imaginário que a escola (professores e direção) tem da família é que esta deve promover a formação dos conceitos éticos, morais e de padrões comportamentais adequados ao contexto social. Tal imaginário choca-se com a realidade concreta da maioria dos alunos da escola pública e dos valores de uma sociedade individualista e com uma imensa desigualdade social e econômica.

A ideia do cidadão como mero consumidor é outro elemento que desvaloriza o conhecimento e a escola, pois ela trabalha com

um "objeto" desnecessário, pois é o capital social que importa mais do que o conhecimento em si. A imagem de uma sociedade em que o "tráfico" de influências tem mais valor do que o conhecimento coloca a escola em uma dificuldade imensa. Essa é outra característica do imaginário da instituição escolar, além das já pontadas: a ausência do compromisso com o conhecimento, definindo padrões de interação que se relacionam à construção da violência em seu interior.

Todas as questões aqui destacadas apontam para aspectos importantes na discussão da escola e a questão da violência escolar por apresentarem um panorama do imaginário dessa instituição nos dias atuais. Lembrando as ideias de Taylor (2006) e Castoriadis (1982), que afirmam a importância do imaginário no estabelecimento das práticas comuns e as legitimações destas, e que a instituição é uma rede simbólica, socialmente sancionada, na qual se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário.

Escola e imaginário: os processos de interação e conflitos

Como afirmado anteriormente, o foco deste capítulo é o imaginário que se tem sobre a escola enquanto instituição e a relação com os alunos e famílias imaginadas nesse contexto. O imaginário dos professores vincula-se a uma escola que atende uma população idealizada e igual que não corresponde ao que concretamente a sociedade apresenta. O contexto social, a realidade concreta de vida dos alunos atendidos por essa escola está longe do aluno imaginado.

Dubet, em sua obra *L'Hypocrisie Scolaire* (2000), aponta tal aspecto na escola secundária francesa, ao afirmar que os professores têm a tendência de subestimar o nível dos alunos considerados mais fracos e superestimar a distância entre os alunos, construindo uma imagem ideal de aluno a partir das lacunas percebidas. Afir-

ma assim que a heterogeneidade é o maior problema que a escola enfrenta, na frente das questões de violência, por ter dificuldade de lidar com ela.

As expressões usadas pelos professores para descrever os alunos reais foram: pouco interesse em aprender; distraídos; indisciplinados; falta de perspectiva para a vida futura; a maioria necessita ser direcionado para produzir, pois perguntam o que ganharão caso executem a tarefa; influenciados por pessoas de má índole; descompromissados; completamente sem limites; indisciplinados; trazendo problemas familiares para dentro da escola; revoltados e agressivos talvez pela falta de atenção dos pais; vítimas do sistema.

Tomando as falas que se referiram às características do aluno ideal temos: alunos participativos, com vontade de aprender, questionadores do assunto abordado; valoriza o aprendizado; educado, disciplinado, um aluno que viesse para a escola sem trazer de casa problemas graves; alunos que tivessem a família apoiando e participando da vida escolar; obedientes às regras da escola, aos pedidos dos professores, fazendo as tarefas propostas; bem vestidos, bem alimentados, aceitos em suas famílias, felizes; conhecedor do mundo do qual faz parte e com capacidade crítica suficiente para querer e tentar modificá-lo; alunos com uma perspectiva trabalham melhor, exigem mais dos professores e ficam mais motivados.

O confronto entre as duas caracterizações mostra concretamente o imaginário de escola e dos alunos que os professores têm, que é o da escola igualitária, integradora do indivíduo na sociedade, indivíduo afinado com uma instituição que a princípio garante a inserção social. As seguintes falas dos professores ilustram essa visão:

– O grande conflito hoje está entre alunos e professores; o aluno não quer aprender, o professor se frustra a cada dia, fica descontente com a situação e isso causa conflito constante.
– Alunos desmotivados, com problemas socioeconômicos.
– A escola atende uma clientela de bairros distantes, que por isso não demonstra nenhum apego à escola.
– Descompromisso dos alunos para com os estudos.

– Falta de respeito entre os alunos que ficam brigando e falando palavrões.
– As regras escolares não são obedecidas.

O interesse pelo conhecimento e, como consequência, sua valorização é um dos aspectos centrais nessa problemática. Como afirma Dubet (2000), apesar de o sentimento da necessidade dos estudos permanecer, a perspectiva de obtenção de um diploma está muito distante e mais distante ainda se encontra a possibilidade de uma inserção no mundo trabalho. Mesmo os alunos mais bem-comportados não conseguem visualizar uma utilidade para o conhecimento aprendido a não ser a obtenção de uma nota que os leve à obtenção do diploma. Os professores, por sua vez, desmotivados por esses comportamentos dos alunos e focados na imagem do aluno ideal que foram em seu tempo de estudantes – imagem essa idealizada em muitos casos –, não conseguem visualizar uma possibilidade de trabalho com os alunos a não ser pelo reforço da obediência pela repressão e coerção.

A frase usada por um dos professores que participaram do estudo sintetiza bem a imagem dos professores e o contexto da escola: "A escola é ótima, o que estraga a escola são os alunos que não respeitam a direção e os professores".

Outra característica importante do imaginário dos professores é aquele acima explicado em relação às famílias dos alunos. Como afirma Taylor:

> *¿Puede un imaginario ser falso, en el sentido de distorcionar u ocultar ciertas realidades cruciales? La respuesta a esta pregunta es claramente sí, a la luz de algunos ejemplos anteriores. Tomemos, por ejemplo, nuestra autoimagem de ciudadanos iguales en un Estado democrático; si entendemos esto como algo más que un principio legitimador, es decir, si lo imaginamos como una realidad plenamente efectiva, lo que hacemos es falsear la realidad, desviar la mirada para no ver los diversos grupos de excluidos o desposeídos, o imaginar que son los únicos responsables de su situación.* (2006, p.212)

Analisando as falas dos professores sobre a família dos alunos sob esse aspecto destacado por Taylor, o que se observa é que recai sobre a família toda a situação de conflito e fracasso enfrentada pela escola. São atribuídos às famílias todos os comportamentos violentos e de incivilidade dos alunos na escola; esta se exime de qualquer contribuição para as situações de conflito ou do fracasso dos alunos. A escola enquanto instituição se imagina como uma instituição democrática e "igualitária" na qual todos têm igual oportunidade, cabendo a cada um individualmente aproveitar ou não tais oportunidades. São os alunos e suas famílias que não estão à altura e que não contribuem para que ela atinja seus objetivos. Tal consideração mascara a real condição das famílias dos alunos e desresponsabiliza a escola desse processo, como podemos ver pelas respostas dos professores que reproduzimos abaixo:

– Os alunos estão desmotivados principalmente pela ausência da família e pelo próprio sistema de ensino, pois não há cobrança por tal aprendizagem.
– A escola atende uma clientela de bairros distantes, o que é um complicador. É difícil o acompanhamento por parte dos pais.
– Descompromisso dos pais com a vida escolar do aluno.
– Eu acho que a fraternidade tem que começar na família mesmo, não adianta a gente aqui na escola querer resolver um problema que vem lá de fora, tem que começar a trabalhar lá na casa. Às vezes eles (alunos) fazem aqui um reflexo de lá. Tem que começar a trabalhar lá no espaço, tem que começar a mostrar pra eles o valor de uma família, de respeito, de companheirismo.
– São os modelos errados: família, comunidade, falta de referencial. A falta de orientação, de como se comportar em cada tipo de ambiente, faz com que apareçam atitudes de violência em qualquer espaço da escola, como as agressões constantes entre eles que se tornaram comuns. Os pais não conseguem lidar com seus problemas, só pela violência.

No imaginário desses professores, cabe às famílias a solução do comportamento violento na escola. O imaginário é que se a família for "estruturada", o problema da escola com respeito à violência, indisciplina e incivilidades se resolve. Essa compreensão ignora todo o contexto de produção da cultura que orienta os comportamentos em cada período. Seguem-se frases utilizadas pelos professores de como deveriam ser o pai e a mãe ideais:

– Ao pai cabe o papel de líder. De respeito. É a imagem do herói, de orgulho dos filhos, mas na outras famílias, aquelas das quais os alunos vêm, ele é desprezível.
– Se a criança tem bom exemplo em casa ela aprende, absorve, se torna pessoa coerente e ponderada. A mãe cuida, quer o desenvolvimento harmonioso da criança. É modelo de imagem, de orgulho e satisfação.
– O pai está presente, preocupado com o futuro do filho. A mãe também está presente e preocupada com o filho.

Conclusão

Procuramos trazer neste capítulo uma discussão a respeito de como o imaginário institucional e o contexto cultural mais amplo podem contribuir para a análise da escola e dos processos de conflito e violência em seu cotidiano.

Defendemos que a análise das instituições escolares e do processo de produção e reprodução da violência escolar pode ser feita sob diferentes enfoques e que o imaginário dos participantes da escola influencia significativamente as ações e a estrutura das interações estabelecidas. Consideramos ainda que o imaginário construído pelos participantes sofre influência do contexto macrossocial, delineado por uma cultura global. Assim, o imaginário construído por professores e direção da escola constrói uma realidade fictícia que se choca com o contexto real, produzindo conflitos e dificultando que os reais problemas sejam enfrentados.

A discussão sobre a escola igualitária coloca-nos o sentido da igualdade. Tratar diferentes como iguais por considerar que assim estamos promovendo oportunidade a todos pode não ser o caminho mais adequado. Partir do princípio que a escola ainda é a instituição que fará a diferença para que os jovens das classes menos favorecidas superem a condição de miséria pela inserção profissional parece que também não é um caminho certo para os jovens. Ter a expectativa de um aluno que chegue à escola sem problemas econômicos e sociais, educado moral e eticamente, dificulta a busca de ações que possam enfrentar as situações do cotidiano dentro da realidade concreta.

Outra questão importante que destacamos é a relação instituição escola e professor e as imagens correspondentes. A desconfiança dos professores em relação às políticas governamentais provoca o que Sennett descreve como uma das características da cultura do novo capitalismo que é a baixa lealdade institucional. Pudemos observar outras características: no caso do Brasil, a diminuição da confiança informal entre os professores devido a uma prática de não favorecimento da permanência e vínculo do professor com uma única escola. Este último aspecto dificulta a discussão e a tomada de decisões coletivas na escola, o que favorece a desagregação da escola enquanto grupo favorecendo as ações de incivilidades dos alunos e a não discussão do preconceito e das medidas autoritárias de alguns professores que favorecem a violência simbólica.

A criminalização de ações de incivilidade, muito difundida no meio educacional, é um sintoma da dificuldade de a escola assumir seu papel de educadora da moral e da ética, por considerar que essa não é função da escola, o que demonstra a imagem de uma escola que se preocupa somente com a difusão do conhecimento útil e, como diz Martucelli, com a reprodução burocrática da instituição.

Finalizando, chamamos a atenção para a importância de que os estudos sobre violência escolar busquem elucidar os diferentes aspectos institucionais focando não somente os alunos e a família destes, mas as interações que se processam no interior da escola. Uma análise institucional que enfoque os aspectos micro e macrossocial pode contribuir para que a escola consiga enfrentar os problemas

em uma perspectiva mais realista, buscando caminhos no próprio grupo em interação explicitando barreiras que são interpostas pelo imaginário institucional. Com isso não estamos afirmando, no entanto, que os entraves criados pela realidade externa (como a ausência de vontade política de distribuição de riquezas e a democratização do acesso à educação e de melhoria da condição de vida) serão resolvidos na escola, mas que a análise das interações na escola e da subjetividade presente nestas contribui para o enfrentamento dos problemas e, em especial, da violência escolar.

Referências bibliográficas

ASTOR, R. A.; MEYER, H. A.; BEHRE,W. J. Unonwed places and times: maps and interviews about violence in High Schools. *American Educational Research Journal*, v.36, n.1, 1999, p.3-42.

BAKER, J. A. Are we missing the forest for the trees? The social context of shool violence. *Journal of School Psychology*, v.36, 1996, p.29-44.

BAUMAN, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004.

BLAYA, C. School violence and the professional socialization of teachers: the lessons of comparatism. *Journal of Educational Administration,* v.41, n.6, 2003, p.650-68.

BODY-GENDROT, S. Violência escolar: um olhar comparativo sobre políticas de Governança. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs.) *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: Unesco, 2002.

BRUNET, L. *El clima de trabajo en las organizaciones*. México: Trillas, 1987.

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

DELLASOPPA, E. et al. Violência, direitos civis e demografia no Brasil na década de 80: o caso da área metropolitana do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Ciências* Sociais, v.14, n.39. 1999, p.155-76.

DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n.123, set./dez. 2004.

______. *L'Hypocrisie Scolaire*. Paris: Seuil, 2000.

LEGROS, P. et al. *Sociologia do imaginário.* Porto Alegre: Sulinas, 2007.

MALET, R. Do Estado-Nação ao espaço-mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. *Educação e Sociedade,* Campinas, v.25, n.89, p.1301-32, set./dez. 2004.

OWENS, R. G. Organizational behavior in education: adaptive leadership and school reform. Boston: Allyn & Bacon, 2004.

REVILLA CASTRO, J. C. La violencia de los alumnos en los centros educativos. *Revista de Educación*, Madri, n.32, 2002

SCHEIN, E. H. *Sense and nonsense about culture and climate*. Commentary for handbook of organizational climate culture. 1999. Disponível em: <dspace.mit.edu/bitstream/1721.1/2759/1/SWP-4091-43770202.pdf>.

SENNETT, R. *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama, 2006.

SILVA, J. M. P.; REVILLA CASTRO, J. C. *The teacher-student relationship as an analysis focus for school violence*. Trabalho apresentado no 4th World Conference Violence at School and Public Policies. Lisboa, jun. 2008.

SILVA, J. M. P.; MARTIN BRIS, M. Clima de trabalho: uma proposta de análise da organização escolar. S. P. *Revista Teórica e Prática*, v.10, n.18/19, 2002.

TAGIURI, R.; LITWIN, G. H. (Coords.) *Organizational climate*: explorations of a concept. Harvard Business School, 1968.

TAYLOR, C. *Imaginários sociales modernos*. Barcelona: Paidós, 2006.

TRICE, H. M.; BEYER, J. M. *The culture of work organizations*. Englewood cliffs: Prentice Hall, 1993.

WACQUANT, L. *Punir os pobres*. 3.ed. Rio de Janeiro: Revan, 6, 2007. (Coleção Pensamento Criminológico)

ZALUAR, A. *Condomínio do diabo*. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ/Revan, 1994.

______. Para não dizer que não falei de samba. Os enigmas da violência no Brasil. In: SCHWARTZ, L. (Org.). *História da vida privada*, v.4. São Paulo: Cia das Letras, 1998

______. Violência e criminalidade: saída para os excluídos ou desafio para a democracia? In MICELI, S. (Org.). *O que ler para conhecer o Brasil*, v.1, São Paulo: Anpocs, 1999.

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.16, n.45, 2001.

3
Jovens, escola e violência: alguns apontamentos sobre o processo de inclusão e exclusão simbólica de jovens

Leila Maria Ferreira Salles[1]

No cotidiano das escolas, a violência manifesta-se contra o patrimônio escolar e está presente nas relações estabelecidas entre os alunos e entre eles, os professores e gestores. O objetivo deste capítulo é refletir a respeito de jovens, escola e violência. A análise é feita a partir de uma reflexão sobre o processo de atribuição de identidades e afirmações de diferenças, o que, por sua vez, está relacionado ao processo de exclusão/inclusão simbólica dos jovens.

Sobre as relações na sociedade atual: a primazia do individual

Na sociedade atual, o indivíduo torna-se o centro. A relação que estabelece com o mundo trava-se a partir do seu eu. Há uma primazia do individual frente ao coletivo, um descrédito em relação aos movimentos sociais e uma despreocupação pelo espaço público

---

1 Professora livre-docente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)/Rio Claro, com doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem atuado na área de Educação, principalmente nos temas adolescente, jovem e violência. Coordenou pesquisa sobre essa temática e é autora de artigos e livros a esse respeito.

(Sennett, 1975; Giddens, 2002; Lasch, 1983, 1986). Os indivíduos voltam-se ao seu eu. O mundo exterior, como diz Lasch (1986, p.21-5), só interessa como fonte de gratificação ou frustração. Esse indivíduo é fruto da história, de modo que essa centralidade do indivíduo está presente nas diferentes esferas de sua vida cotidiana, privada, profissional etc. Para esse autor, a ideologia que domina os homens é da gratificação dos impulsos e da busca do prazer.

Para tanto, a ideia que está presente é que qualquer um pode ser o que quiser e ter sucesso sem esforço. Dessa forma, a vida resume-se na busca da saúde e do bem-estar por meio de exercícios, dietas, drogas e autoajuda. Na vida cotidiana, o importante é o presente, o imediato, e os objetivos são limitados e definidos. As relações interpessoais são pautadas pelo beneficio próprio. Espera-se o prazer imediato e a gratificação imediata. No século XX, a ética valorizada é a do meu desejo (Machado, 2002). Ou, como diz Castro (1998, p.11), a alegoria atual é o presente, o gozo, a busca do novo e do imediato.

O homem, hoje, busca um sentido para sua vida, deseja aprovação e reconhecimento, desconfia da competição, exalta a cooperação, o trabalho em equipe e o respeito às regras e regulamentos desde que não se apliquem a ele. As pessoas vivem para o momento, para si e não para a posteridade. Há um horror à velhice e à morte. Há uma perda do sentido de continuidade histórica e pessoal, de geração passada que continua na geração futura. O consolo de continuarmos nos nossos filhos não serve mais; pelo contrário, os pais não devem viver por meio de seus filhos e devem adiar a paternidade. A sensação é que a geração mais velha não tem nada a ensinar para as mais novas. Isso transforma a família. A geração seguinte não é apreendida como continuidade, de forma que mais vale o direito pessoal e a autossatisfação (Lasch, 1983).

A sociedade de consumo enfatiza as escolhas de estilos de vida e de identidades e a satisfação imediata dos desejos. A publicidade indica estilos de vida, bens e conforto que devem ser desejados, como apartamentos, carros e determinadas formas de lazer. A ideia é que o sucesso está aberto a todos e depende apenas do esforço pes-

soal, ou seja, do mérito próprio. Todos os estilos de vida são válidos e não há o direito de impor seu próprio julgamento moral ou suas próprias preferências aos outros.

As pessoas, como diz Young (2002, p.28-30), vivem como se estivessem em um grande bazar, no qual a meta é a autorrealização, que muitas vezes se vincula a altas expectativas de sucesso material. A escolha é valorizada, e a tradição, desvalorizada, de forma que as pessoas não aceitam a autoridade da tradição e mesmo a da comunidade se forem contrárias a seus ideais. Na sociedade contemporânea não há mais identidade ou posição social predeterminada. Hoje, as escolhas são maiores e a vida está menos baseada no trabalho.

Segundo Giddens (2002), as possibilidades de escolha permitidas pelo consumo, flexibilidade do trabalho, questionamento de crenças e certezas estabelecidas e pelo nível aumentado de reflexão sobre si mesmo, somadas à comparação com uma pluralidade de mundos e crenças, levam, entretanto, a uma insegurança ontológica, já que nossa autoidentidade não está mais baseada em uma continuidade biográfica e que o sentido de normalidade se desorienta pelo relativismo dos valores.

A partir dos anos 1960, predominam as preocupações pessoais: o importante é o autocrescimento e a autoexpressão: entrar em contato com os próprios sentimentos, comer de forma saudável, encontrar a sabedoria do oriente, saber relacionar-se, falar de sentimentos e não de ações, e superar o medo do prazer. Há uma preocupação narcisista com o eu. A vida centra-se na busca da autossatisfação. As relações com os outros devem pautar-se pelo respeito à individualidade deles e pela ausência de crítica (Lasch, 1986, p.180-2).

As pessoas voltam-se ao próprio eu. A realidade é compreendida pelas imagens do eu e o outro é um espelho desse eu. A personalidade coletiva é construída por revelações mútuas e fundamentada nos vínculos emocionais estabelecidos entre as pessoas.

Tudo isso, segundo Sennett (2002, p.317-28), determina uma sociedade intimista, na qual personalidades narcisistas se desenvolvem. Para o eu narcisista, o que importa são as intenções, como o indivíduo se sente a respeito de alguma coisa, e não seus atos ou

ações, pois o narcisismo "é uma obsessão com aquilo que esta pessoa, este acontecimento significam para mim" (idem, p.21). Para Lasch (1986, p.24), a cultura, organizada em torno do consumo de massa, estimula o narcisismo, ou seja, a "disposição de ver o mundo como um espelho".

As relações pessoais são instáveis e precárias. Na sociedade contemporânea, compete-se pela aprovação e concebe-se que o progresso depende da força de vontade, da autoconfiança, da iniciativa, do magnetismo pessoal, de administrar as relações interpessoais e de vender uma imagem. A autoaprovação depende do reconhecimento público. A ideia é ser invejado, e não respeitado. O indivíduo avalia-se frente aos outros e vê a si próprio pelos olhos dos outros; a autoimagem projetada é mais importante. Como diz Lasch (1983), a sociedade atual é a sociedade do espetáculo, dominada pela aparência. O modelo de relação é a relação entre iguais, entre pares, que não fazem exigências, que nada pedem, tudo compreendem e perdoam.

Nessa sociedade, em que as coisas se tornam descartáveis e as relações entre os indivíduos se pautam por serem igualitárias, em que, por princípio, nada é imposto e tudo é questionável, inclusive valores e normas sociais, as relações humanas tornam-se também descartáveis. Na sociedade de consumo, as coisas perdem sua continuidade. Ser consumidor indica a possibilidade de escolher. Os indivíduos são livres para escolher o modo de vida que lhes agrade. Entretanto, uma escolha não impede outra e se pode escolher tudo ao mesmo tempo, pois "liberdade de escolha significa deixar as opções em aberto"[2] (idem, 1986, p.29). A ideologia que registra as necessidades do século XX, exemplificada pelo casamento aberto e pelas relações sem compromisso, é a dos "compromissos não obrigatórios e das relações abertas onde qualquer expectativa, padrão ou código de conduta é visto como irrealista" (idem, p.184).

2 Ressalta-se, entretanto, que, embora essa seja uma questão social, a culpa pelo individualismo (por estar centrado em si mesmo) foi atribuída aos educadores, ao colapso dos padrões educacionais, aos pais permissivos, à decadência moral, à omissão ou ao declínio da autoridade e a lideranças políticas (Lasch, 1986).

O amor, como abnegação e lealdade, é visto como opressivo. As "identidades são adotadas e descartadas como se troca de roupa" (idem, p.29). As escolhas feitas são vistas e revistas: amigos, amantes, carreiras etc.

Os relacionamentos devem pautar-se pela proximidade afetiva e os sentimentos devem ser revelados. Cada vez que alguém conta algo pessoal, o outro também conta. A ideia é estar aberto ao outro. Como diz Sennett (2002), vivemos hoje sob uma tirania das relações e ser próximo e aberto é a expectativa. Cada um se torna mais rico emocionalmente quando aprende a confiar, a ser aberto aos outros, a partilhar os sentimentos. A intimidade significa calor, confiança e expressão aberta de sentimentos.

Assim, o indivíduo examina-se constantemente na busca de autenticidade. Nada é real se eu não puder sentir e os sentimentos têm de ser expressos, mesmo a custa do respeito à individualidade do outro. A angústia vem do sentimento de vazio, da incapacidade de sentir. Nessa busca de autenticidade, as pessoas questionam constantemente os próprios sentimentos para ver se o que sentem representa o real, isto é, se o que sentem é verdadeiro: é isso mesmo o que sinto? Ou, como diz Sennett (idem), a pergunta constantemente feita é: Será que aquilo que demonstro é realmente aquilo que sou?

A busca de autenticidade está associada à suposição de que os males da sociedade provêm da impessoalidade, da alienação e da frieza. A crença predominante é que a aproximação entre as pessoas é um bem moral. Tentamos libertar-nos da repressão vitoriana, sendo mais diretos, mais abertos e mais autênticos nas relações com os outros. Há uma busca da autorrealização na vida cotidiana e o impessoal, para interessar, deve tornar-se pessoal. O domínio público é abandonado quando percebido como desprovido de sentido pessoal. Na política, líderes carismáticos buscam destruir o distanciamento entre seus próprios sentimentos e os da plateia, de forma que as pessoas se concentrem em suas motivações. Com isso, os sentimentos não são mais refreados (idem, p.17-9). O pressuposto é que os relacionamentos sociais são reais e autênticos quanto

mais próximos estiverem das preocupações interiores. As pessoas não se imaginam mais representando frente aos outros porque sua aparência deve representar aquilo que ela é, diferentemente do postulado por Goffman (2004) sobre a representação do eu na vida cotidiana.

O ideal é que as barreiras nas comunicações entre as pessoas sejam rompidas, embora, como afirma Lasch (1983), a sociedade intimista não consiga manter esse ideal e acabe promovendo o colapso da intimidade, como pode ser verificado pelos casamentos abertos.

Todas essas transformações constroem, segundo Lasch (1986, p.42-7), um tipo de indivíduo qualificado ora como cooperativo e esclarecido e ora como egoísta, hedonista e competitivo. De um lado, o declínio do homem econômico e a ascensão do homem psicológico pressagiam um bom futuro, mas de outro, as pessoas só pensam em ter privilégios, em ter seus direitos assegurados, mas sem assumir obrigações. Vasconcelos (2002), baseada em Lasch, afirma que a sociedade de consumo reforça o individualismo e a competição, contribuindo para desenvolver e construir personalidades narcisistas, indiferentes à vida pública e voltadas ao hedonismo privado. Estar focado em si mesmo contribui para que as pessoas se tornem insensíveis ao outro e sem sentimentos de culpa. Os projetos de vida se centram na agressividade, na competição, na negação de sentimentos de solidariedade e de respeito ao outro, pois lhes são indiferentes.

Isso tudo configura um tipo de relação entre as pessoas que é próprio da sociedade atual. Em uma sociedade na qual tudo é possível, na qual os estilos de vida podem ser mudados e as regras constantemente substituídas e renegociadas, o suposto é que a tolerância ao outro deve nortear as relações entre as pessoas. O esperado é que o pluralismo de códigos de conduta, de estilos de vida e padrões morais caracterizem a vida em sociedade, pois embora o indivíduo continue se submetendo às regras, não há um único modelo de conduta válido e aceito por todos. Assim, os padrões que orientam a conduta são muitas vezes divergentes e incompatíveis entre si. A tolerância ao diferente é, então, apregoada.

A busca da igualdade e a demarcação da diferença

Ao se ter como parâmetro a intimidade e a possibilidade de relações compartilhadas entre as pessoas, a vida em comunidade tende a ser vista como um ideal. Para sair da impessoalidade, para poder revelar-se e as coisas adquirirem significado, as pessoas voltam-se a seu próximo.

Na comunidade de próximos, as pessoas juntam-se e isolam-se do mundo externo. Mesmo que nas comunidades os indivíduos se conheçam e se vigiem pelas revelações mútuas e pelas expectativas em comum, o mundo exterior a elas (embora favoreça o desregramento, pois fora da comunidade ninguém conhece ninguém) é percebido como menos autêntico. A necessidade de revelar-se para sair da impessoalidade restringe as relações entre as pessoas. As pessoas que pertencem a uma mesma comunidade tendem a matricular os filhos na mesma escola, frequentar os mesmos lugares e ter interesses semelhantes.

O compartilhar implica que as relações interpessoais sejam cada vez mais exclusivas. E, como diz Sennett (2002), quanto mais íntimas são as relações, maior é o processo de exclusão dos intrusos. Assim, as comunidades favorecem as restrições nas relações entre as pessoas ao direcionar os sentimentos de fraternidade e empatia a um grupo selecionado de indivíduos (os que pertencem à comunidade) e facilitar a rejeição daqueles que estão fora do círculo. A tendência é expurgar aqueles que não pertencem à comunidade de próximos, excluindo das relações os que são diferentes, seja por pertencerem a uma classe social distinta ou por terem ideais políticos, estilo e interesses divergentes. Há uma disposição de promover uma defesa do local e do grupo contra o externo, pois o sentimento de comunidade reforça o medo do desconhecido.[3]

---

3 Exemplo da comunidade contra a sociedade é Forest Hills, em Nova Iorque. Nesse bairro de classe média judia, a prefeitura elaborou um projeto de moradia de famílias negras pobres. Porém, a comunidade judia uniu-se contra o projeto. Essa união definiu-os coletivamente de tal forma que os que não compartilhavam de suas concepções eram considerados suspeitos (Sennett, 2002).

O medo de frequentar certos lugares, passar por certas ruas, aproximar-se de alguns grupos de jovens ou de pessoas estranhas é muitas vezes afirmado e reafirmado pelos alunos que entrevistamos considerados pelos educadores como não protagonistas de situações de violência. Eles tentam evitar determinados locais e situações. Também os jovens protagonistas de situações de violência contam que na cidade há espaços em que sua entrada não é permitida, como o *shopping*. Eles relatam terem sido várias vezes expulsos do local pela segurança (Salles et al., 2007).

Para que as fronteiras entre os grupos sejam demarcadas, o que um grupo tem em comum é colocado em contraste com o que o outro tem. Nesse processo, as diferenças, as idiossincrasias, as particularidades individuais e as similaridades com os outros vão sendo assinaladas.

O compartilhar de sentimentos, intenções etc. é favorecido quando se está entre semelhantes. Isso acaba por fortalecer a ideia da comunidade enquanto refúgio, mesmo que para isso ela deva ser purificada (Sennett, 2001).

Os depoimentos de jovens que participaram de nossas pesquisas apontam para um processo semelhante. Os jovens contam que, uma vez, espancaram uma pessoa estranha ao bairro por considerarem que ela estava com "graça com umas menininhas". Isso parece indicar que, mesmo tendo vivenciado e testemunhado várias violências nas relações de vizinhança, a comunidade de vizinhos ocasionalmente pode aliar-se para defender seus membros de "estranhos". Reforçando essas colocações, os jovens dizem que "não pode roubar vizinhos, apenas bairro ricos". Talvez o fato de se perceberem pertencendo a uma comunidade diferente daquela à qual pertencem os indivíduos de classes sociais mais ricas é que os tenha levado a fazer colocações como essa (Salles et al., 2007). A comunidade acaba, então, por reprimir a diferença pela tentativa de purificação e desvaloriza os de fora. Como diz Sennett (2002, p.359), para superar a impessoalidade, "celebra-se o gueto".[4]

4 Assim, para Sennett, destruir uma cidade feita de guetos é uma necessidade política e psicológica, pois, caso contrário, permanece-se preso na sociedade intimista e na partilha de sentimentos.

Na sociedade, em geral, essas restrições nas relações levam ao fortalecimento de um sentimento de bairrismo que, por sua vez, contribui para diminuir o número de pessoas com quem se julga possível compartilhar (ibidem). Assim, a comunidade, como se exemplifica nos condomínios, isola-se da sociedade. Ao se isolarem na comunidade de próximos, as pessoas abandonam a "crença na solidariedade de classe dos tempos modernos em favor de novos tipos de imagem coletivas, baseadas na etnicidade, ou no *quartier* ou na região, o que é um sinal desse estreitamento do laço fraterno" (idem, p.325). Os outros, os diferentes, os que não são próximos e que nos são indiferentes, estão sujeitos a um processo de exclusão.[5]

---

5 Os autores que discutem a questão da exclusão têm, entretanto, apontado que o uso do termo exclusão é complicado, porque contém certa imprecisão conceitual. Exclusão social é um termo empregado para abordar uma série de temas e de problemas que nem sempre estão claramente diferenciados. Em geral, é um conceito que se emprega quando se fala de desemprego, de jovens de periferia, de sem-teto e de outros grupos sociais considerados problemáticos. Para Castel (2004), o termo exclusão implica uma heterogeneidade de usos e nomeia situações diferentes. É empregado, por exemplo, para designar situações que englobam de desempregados a jovens de subúrbio que vivem no vagabundeio, isto é, vagando sem fazer nada e sem ir a qualquer lugar, ou seja, jovens que nunca tiveram emprego regular e estão mais próximos da delinquência e das drogas do que do desemprego. Para Castel (idem), a exclusão designa situações de degradação com respeito a uma posição anterior, isto é, uma situação de vulnerabilidade, caracterizada pelo trabalho precário, pelo isolamento social e pela dependência de uma rede de solidariedade. Para o autor, a exclusão é um processo central da sociedade sendo hoje impossível traçar fronteiras claras entre os indivíduos que estão integrados na sociedade, e os que estão sujeitos à precarização das relações de trabalho e os vulneráveis. A precariedade do trabalho assalariado favorece a existência de um *continuum* entre os que são *in* e os que são *out*, porém os *in* produzem os *out*. Zaluar (1997) também aponta que é necessário diferenciar os tipos de exclusão. A exclusão do jovem drogado não é a mesma do desempregado. As trajetórias e as situações vividas por meninos de rua, jovens usuários de drogas, favelados, trabalhadores desempregados ou biscateiros, homossexuais, umbandistas, negros e mestiços são muito diferentes entre si, o que exige políticas públicas diferentes para reintegrá-los. Mas no conceito de exclusão está implícita uma lógica classificatória ou binária, do sim e do não, que assinala diferenças. Essas diferenças contribuem para a construção de identidades que ficam nas fronteiras entre grupos que se tocam ou se enfrentam e que são representados simbolicamente como diferenciados,

A exclusão, conforme Young (2002), é feita tendo como base os riscos, ou seja, uma atitude atuarial de cálculo e avaliação. O atuarialismo, forma de controle social da modernidade recente, significa agir em função da minimização de danos, por exemplo, dar droga para viciados e supervisionar seu uso para que eles não fiquem pelas calçadas. A ideia é evitar problemas. Segundo Young (idem, p.106), o atuarialismo é o que Baumann chamou de adiaforização: "despojar os relacionamentos humanos de seu significado moral, isentando-os de julgamento moral, tornando-os moralmente irrelevantes", e que Giddens (2002), ao discutir a sociedade de riscos, qualificou como atitude calculista, o que significa viver em uma atitude de cálculo em relação a possibilidades de ação positivas e negativas, com as quais somos continuamente confrontados. A vida cotidiana é feita de encontros baseados no risco. As dificuldades devem ser evitadas e as diferenças, aceitas, desde que mantidas a distância.

Young (2002), retomando, então, Giddens e Baumann, afirma que viver com estranhos implica em seis componentes do risco: 1 – um aumento real do risco que é decorrente do aumento da criminalidade, da incivilidade e da desordem no interior de cada bairro e grupo social; 2 – o mundo é um lugar arriscado: há violência nas famílias, os colarinhos brancos cometem crimes; 3 – o aumento dos riscos e o mundo sendo um lugar arriscado trazem implicações na tolerância e provocam demanda por lei e ordem; 4 – os mesmos fatores provocam, também, uma reserva, uma atitude de cautela e precaução frente aos outros; 5 – o próprio risco é incerto: Aids, vaca

---

seja pela religião, etnia, raça, localidades ou nação. Assim, para Zaluar (idem), a exclusão, enquanto conceito explicativo, é limitada, já que nas comunidades estão presentes não apenas a lógica classificatória da diferenciação, mas uma complexidade de relações entre incluídos e excluídos e entre a comunidade de incluídos e outros grupos sociais.

Porém, independente da dificuldade da definição e mesmo que os critérios de exclusão tenham maior ou menor flexibilidade e fronteiras mais ou menos rígidas, os grupos sociais excluem-se uns aos outros. Os grupos sociais mais empobrecidos da população em função da degradação das relações de trabalho e das proteções sociais estão particularmente sujeitos aos processos de exclusão. E é nesse sentido que o termo é empregado neste capítulo.

louca, aquecimento global; 6 – isso resulta, finalmente, em medo e provoca uma atitude atuarial e *epoché* multicultural, aguçando o sentido de diferença, indiferença, reserva e cautela frente ao outro.

Tudo isso – a importância da diferença e da sociedade plural, a possibilidade de ser quem se quiser ser, concomitante à não convivência com a diferença que pode levar a um processo de exclusão – acaba por reforçar a tendência a que os relacionamentos entre as pessoas sejam cada vez mais restritos e se fortaleçam cada vez mais, e que as relações interpessoais se restrinjam às comunidades de próximos e entre os iguais. Tal situação, parece-nos, está presente também nas relações estabelecidas entre professores, gestores escolares, alunos e suas famílias, notadamente na escola em que temos trabalhado, que se localiza na periferia e atende alunos de lá.

Na sociedade atual, o compartilhar, aceitar ou mesmo tolerar o diferente tem limites restritos. Na demarcação das diferenças, nega-se que possa haver similaridades entre indivíduos e grupos diferentes. Nesse sentido, os depoimentos dos jovens que investigamos apontam que há uma violência na relação entre pares que surge pela intolerância ao diferente, que discrimina negros, homossexuais, roqueiros etc. (Salles et al., 2007).

Assim se fazem presentes os preconceitos e a intolerância frente ao outro, ao diferente. Os jovens constroem estereótipos uns sobre os outros, discriminam-se entre si e julgam-se de forma preconceituosa. Nas escolas, adolescentes e jovens interagem com outros que são diferentes deles ou de seu grupo de referência em função, por exemplo, da cor, da sexualidade, do corpo, da classe socioeconômica. No espaço escolar essa interação com o diferente dá-se por meio de relações interpessoais pautadas por conflitos, confrontos e violência.

Ao se contraporem a outro há, muitas vezes, uma defesa sem críticas daquilo que é considerado certo e que, portanto deve ser imposto como uma norma à qual não se permitem questionamentos ou respostas com condutas diferentes (idem).

Essas atitudes dos alunos opõem-se ao postulado de que a modernidade, ao preconizar a pluralidade de valores e promover um debate constante sobre as regras que mudam conforme os grupos

sociais, gera certa dificuldade para a definição de padrões. A existência de vários mundos, com várias regras, é constatada, mas não se permite a avaliação moral deles, pois uma avaliação desse tipo implicaria afirmar a superioridade de um mundo sobre outro ou de um padrão moral sobre outro. Entretanto, mesmo que essas afirmações sejam correntes, nem todos os estilos de vida, valores e diferenças são permitidos e acolhidos e essa aceitação está relacionada aos grupos de pertencimento ou às comunidades que se integram, como pode ser constado no comportamento dos alunos.

A relação entre os indivíduos na sociedade atual parece, então, estar pautada em uma relação tensa que demarca igualdades e diferenças, processos de exclusão e inclusão, aceitação e segregação, nos quais ora os relacionamentos entre as pessoas são pautados pela proximidade e pela aceitação e ora pelas restrições e intolerância. É nesse contexto que o processo de essencialização de identidades contribui para a exclusão simbólica.

A afirmação da diferença e a exclusão simbólica

A princípio, na modernidade, as identidades flutuam no ar. Identidade não implica mais continuidade. Stuart Hall (2002), ao discutir sobre a identidade social dos indivíduos, afirma que a sociedade atual rompe com as concepções anteriores de tal forma que o sujeito pós-moderno não é mais concebido como tendo uma identidade estável. Pelo contrário, o pressuposto é que o sujeito se compõe de várias identidades. A concepção de identidade da modernidade tardia ou do mundo globalizado postula que as identidades, hoje, estão sendo descentradas, deslocadas e fragmentadas (idem; Giddens, 2002; Baumann, 2005).[6]

---

6 Segundo Hall (2002), embora não haja um consenso entre os autores, é a partir do final do século XX que se fragmenta a ideia de classe, gênero e raça que localizava os indivíduos sociais e amparava o conceito que tínhamos a nosso próprio respeito como sujeitos integrados.

Identidade não implica mais em continuidade, pois a continuidade está vinculada à ideia de um mundo público durável, sólido, que sobrevive à vida individual. O sujeito da modernidade não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente e nem unificada em um eu coerente, embora nos sintamos assim porque construímos uma história coerente a nosso próprio respeito e, nesse sentido, como afirma Giddens, refletimos constantemente sobre nós mesmos. Para Giddens (2002, p.12), "o projeto reflexivo do eu [...] consiste em manter narrativas biográficas coerentes, embora continuamente revisadas".

A identidade não é fixa, não é permanente e a mesmice não é mais concebível. No mundo líquido da pós-modernidade, como diz Baumann (2005, p.19), "as identidades flutuam no ar". Para o autor, "as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam (idem, p.13). Na sociedade contemporânea, as pessoas perderam sua solidez e adquiriram uma identidade incerta. As diferenças que demarcam identidades – quem sou eu – não são fixas ou permanentes, são fluidas, ou seja, líquidas, como diz ainda Baumann. A identidade volátil é própria da época contemporânea.

O sujeito da modernidade não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente e nem unificada em um eu coerente, mas certas identidades tendem a ser essencializadas. As escolhas de identidade não são possíveis a todos os indivíduos. Conforme Baumann (idem), para alguns as identidades são atribuídas, não escolhidas e adquirem um caráter permanente:

> Num dos polos da hierarquia global emergente estão aqueles que constituem e desarticulam as suas identidades mais ou menos à própria vontade, escolhendo-as no leque de ofertas extraordinariamente amplo de abrangência planetária. No outro polo se abarrotam aqueles que tiveram negado o acesso à escolha da identidade, que não têm direito de manifestar as suas preferências e que no final se veem oprimidos por identidades aplicadas e impostas por outros – identidades que eles próprios se ressentem, mas não

têm permissão de abandonar e nem das quais conseguem se livrar. Identidades que estereotipam, humilham, desumanizam e estigmatizam. (idem, p.44)

A inconstância, o caráter volátil que caracteriza a identidade hoje não é possível para todos. Giddens (2002), ao discutir as limitações da escolha dos estilos de vida pelos diferentes grupos ou classes sociais, diz que, em grande parte, os pobres seriam quase completamente excluídos da possibilidade de escolher estilos de vida. Ao se essencializar o outro, ele é reduzido a estereótipos, o que possibilita uma desqualificação do grupo e a legitimação dos privilégios de outro grupo social.

Na demarcação das diferenças, nega-se que possa haver similaridades entre indivíduos e grupos diferentes e, nesse processo de estabelecimento de diferenças, as identidades são hierarquizadas. Ao se hierarquizarem as diferenças, as relações de poder entre os indivíduos são estabelecidas.

A diferença permite imputar ao outro um atributo que o desfavorece e, assim, relaciona-se ao poder de incluir/excluir, de pertencer/não pertencer, de demarcar fronteiras – nós/eles –, de classificar em bons/maus, racional/irracional, de normalizar – normal/anormal. Os indivíduos são medidos, comparados, relacionados e classificados. Ao classificar e hierarquizar as diferenças, atribuem-se diferentes valores aos grupos sociais. Dividir o mundo social entre nós e eles é classificar e ordenar grupos sociais (Hall, 2002; Silva, 2000). Para Hall, normalizar é hierarquizar, é eleger uma identidade como parâmetro, é atribuir a ela tudo de positivo e avaliar o resto como negativo. A identidade considerada normal fica, inclusive, invisível.

O enquadramento das pessoas em categorias permite prever a identidade social de cada uma delas. Ou, como diz Goffman (1988), atribuímos às pessoas uma identidade social virtual e, a partir do caráter que imputamos a elas, fazemos exigências sobre aquilo que o indivíduo deve ser. Quando os indivíduos são reduzidos aos estereótipos, a sociedade constrói teorias ou ideologias para explicar

essa diferença e justificar a discriminação. Fixa-se uma imagem social do outro, o diferente, que, ao ressaltar a diferença, o transforma em problema social que assusta e incomoda (Salles & Silva, 2008).

Os jovens que cometem atos violentos ou uma infração ou que já estiveram em situação de liberdade assistida são, conforme apontaram nossos estudos, qualificados como violentos. Tal qualificação adere-se a eles como uma tatuagem e eles começam a ser vistos a partir dessa ótica e toda a sua trajetória de vida é reinterpretada a partir do ato de violência cometido, como exemplificado no relato do jovem entrevistado por nós. Esse jovem encontrava-se em liberdade assistida: por melhor que procurasse relacionar-se com as pessoas de fora de seu círculo íntimo, era visto unicamente como delinquente. A identidade a ele atribuída de jovem delinquente o definia e demarcava todas as relações que estabelecia com os outros. Da mesma forma, as expectativas que os outros construíam sobre sua vida futura acabavam por ser delimitadas por essa condição (Salles et al., 2007). Há aqui um processo de atribuição de identidade. Nesse caso, é a atribuição de uma identidade estigmatizada. Mas esse processo não é apenas externo, exterior a ele, pois essa identidade atribuída é assumida por ele.

A diferença social pode gerar intolerância, preconceito, discriminação. Temos aí uma violência que surge pela intolerância ao diferente, que discrimina pobres, negros, homossexuais, maus alunos, rejeita gordos e feios. A diferença é o modo como, por comparação, se explicita uma não igualdade, enquanto o preconceito é o resultado de um juízo ou de uma concepção não problematizada, quando o diferente é transformado no desigual e no inferior. O estudo de Sarti (2007), ao evidenciar que os ricos se referem aos pobres dizendo que são ignorantes, não trabalham, não têm moral, constitui-se em um exemplo desse tipo. Os pobres, por sua vez, para afirmarem sua identidade coletiva, tendem a desqualificá-los e a zombar dos ricos que não trabalham ou a afirmar que ser escolarizado, ter leitura, não significa conhecer a vida. Gouvêa (1993), ao investigar o processo de socialização da criança de favela, no interior do espaço familiar e dos grupos de pares, afirma que as crianças

e jovens favelados têm uma autoimagem desvalorizada, embora se definam como autônomos e espertos, pois "sabem se virar" e veem os da classe média como infantilizados.

No mesmo sentido, afirmado por Gouvêa, os alunos indicados pelos educadores como protagonistas de violência contam que, às vezes, percebem a tentativa dos jovens de classe social mais alta de agredi-los, ironizando ou fazendo gracinhas, mas logo reagem, pois se julgam mais aptos para enfrentar situações de violência e para não se deixar submeter na relação com eles (Salles et al., 2007).

Em geral, tomamos aquilo que somos como a norma e, por meio dela, descrevemos, avaliamos e discriminamos os outros. A discriminação leva à intolerância frente ao diferente. O outro é o diferente. Ao eu só importa o que o eu valoriza. O outro pode ser segregado, excluído ou desrespeitado. A semelhança é valorizada e a diferença desvalorizada (Salles & Silva, 2008). Para Foucault (1982; 2000), o Estado moderno instituiu a sociedade disciplinar, de pastoreio de cada indivíduo, possibilitando, desse modo, individualizar, comparar, qualificar e avaliar suas ações.

Lembramos aqui que a diferença não é em si um problema. A diferença permite-nos legitimar o que somos e é valorizada na sociedade contemporânea. No processo de construção das identidades sempre há referência a "outro", ou seja, eu não sou o que o outro é. As pessoas constroem suas identidades a partir dessas diferenças. Entretanto, como afirma Guareschi (2003), há uma desestabilização contínua dos marcadores identitários pela produção contínua da diferença. As identidades, segundo a autora, são construídas a partir da apropriação de determinados discursos, mas travam lutas pela imposição de outros sentidos. Os movimentos de migração e cruzamento de fronteiras estão, dessa forma, constantemente desestabilizando as identidades. O problema é a discriminação e "essencialização" do outro fundamentadas nas diferenças.

As identidades dos excluídos são essencializadas como parte do processo de estigmatização (Young, 2002, p.154-76). Baumann (2005a) afirma que o essencialismo cultural contribui para a crença na superioridade de uns e na demonização do outro, percebido

então como depravado, estúpido e criminoso. O essencialismo facilita a exclusão social ao fornecer alvos e estereótipos, reafirmar a identidade de grupo e possibilitar a desumanização dos excluídos por meio de colocações como esta: "são selvagens, só entendem pela violência".

Aos jovens de periferia, como verificamos pelos depoimentos dos alunos, é atribuída uma identidade que adere a eles e da qual não conseguem escapar. E essa identidade atribuída acaba por delinear as atitudes frente a ele e balizar as expectativas que construímos a seu respeito. Esperamos que todas suas ações se acomodem às concepções que formulamos, e mesmo quando se desviam delas, são reinterpretadas para caberem na ótica que criamos.

Nesse processo, as identidades grupais vão sendo estabelecidas e o processo de estigmatização deixa de estar restrito a um indivíduo, mas se vincula e contagia todos os membros do grupo. Isto é, os estereótipos extrapolam o indivíduo e caracterizam grupos sociais, como o familiar.

Assim, a família dos jovens de periferia é, muitas vezes, reduzida a estereótipos: são desestruturadas, o pai e a mãe são alcoólatras, a mãe tem filhos com diferentes homens, os filhos são drogados. Reforçando essas colocações, as causas para um comportamento violento são, muitas vezes, imputadas ao declínio da família, com as mulheres tendo filhos fora do casamento, e à incapacidade delas de socializarem a criança por não imporem limites. Na família aprende-se disciplina, respeito e a refrear os impulsos, mas não nessas famílias em que os filhos não aprendem a respeitar os pais, os professores, a polícia, o governo. Também, nessas famílias, são poucos os jovens que cresceram com pais e mães que, em sua maioria, são alcoólatras ou drogados (Salles et al., 2009). Em geral, há um significado negativo e pejorativo que associa morar na periferia, nos bairros pobres, onde falta infraestrutura, a não ter educação ou boa aparência, falar incorretamente e ser potencialmente criminoso.

A diferença essencializada permite culpar o outro e responsabilizar um grupo pelos problemas sociais. Segundo Young (2002), a perda da tradição, as separações, os rearranjos familiares frequentes

e a insegurança do trabalho, somados à incerteza, à multiplicidade de escolha, ao ceticismo e à ansiedade, contribuem para que se projete no outro, seja ele um indivíduo ou uma subcultura, aquilo que é percebido como um mal. E esses significados atribuídos ao outro, como dizem Berger & Luckman (2002), transformam-se em realidade objetiva.

Embora a organização da vida mude na modernidade, os comportamentos, as violências, as incivilidades e a criminalidade são vistos como dissociados dessas mudanças e relacionados à educação das crianças, ao uso de drogas e ao colapso dos valores morais.

O essencialismo contribui ainda para o processo de responsabilização da vítima, pois a culpa é dela, enquanto indivíduo, e não decorrente da estrutura e dos valores da sociedade. Também contribui para que certos grupos sejam tratados com condescendência, isto é, de forma paternal, porque são inferiores, infantis ou simplórios.

Mas da mesma forma que identidades são atribuídas elas são assumidas. A exclusão social, segundo Young (2002, p.174-5), contribui para que o desviante adote a essência a ele imputada. Os jovens de classe baixa, inclusive como forma de enfrentamento, tendem a essencializar sua identidade para se mostrarem diferentes. Assim, por exemplo, estudantes operários assumem uma atitude machista, racista e anti-intelectual, como mostrou Paul Willis (1988). Young (2002) também exemplifica tal situação ao afirmar que trabalhadores desqualificados, que vivem no limite do desemprego estrutural e não são casáveis, isto é, bons partidos, se voltam à cultura do machismo, de gangues ou corroboram sua exclusão, revoltando-se contra a escola. Há assim um constante movimento. Identidades essencializadas são assumidas e projetadas.

Esse processo, entretanto, não fica restrito aos outros, os de fora, pois os próprios moradores da periferia fazem discriminações entre si, estabelecendo diferenciações entre eles. Nesse sentido, Zaluar (1997) afirma que as famílias estão divididas e afastadas pelo pertencimento dos seus membros a diferentes comandos (o Vermelho, o Terceiro); por posições diferentes: polícia x bandido; pela con-

versão de alguns membros às igrejas pentecostais que proíbem o contato com as outras religiões.[7]

As entrevistas com pais de alunos que temos realizado têm apontado nessa direção. Os pais de alunos considerados bons, muitas vezes, atribuem a culpa dos problemas do bairro e da própria escola aos pais dos alunos protagonistas de violência. Muitas vezes, o filho da vizinha é acusado de ser bandido. Distinção que também é feita pelos educadores. Alguns pais e mães de alunos são qualificados como bons pais e são chamados a participar da escola, enquanto os demais são criticados como irresponsáveis.

O grupo de essencializados na exclusão não é, então, homogêneo. Os excluídos criam divisões entre si e se excluem. Para Young (2002, p.83), as subclasses de hoje não são mais necessárias e, assim, acabam voltando-se umas contra as outras. Zaluar (1997) também aponta que as relações entre os excluídos é marcada por conflitos e tensões já que eles não se constituem em um grupo único. Nas relações de vizinhança, como diz, as teias da sociabilidade, no espaço privado e no espaço público, desmantelaram-se. Desconhecem-se as regras da sociabilidade, do respeito mútuo, da aceitação do outro. Qualquer diferença (como local de moradia, turma, tribos urbanas que redefinem suas identidades sociais em termos territoriais) justifica a possibilidade de alguém ser morto e a violência entre os jovens em uma óbvia imitação das gangues que existem nos Estados Unidos desde o começo do século, como diz a autora.

Nesse processo que justifica aceitações, segregações, define expectativas sobre os outros, as diferenças tendem a ser percebidas como fixas, atemporais e imutáveis e se desconsidera, como afirma Baumann (1998, p.252), que os indivíduos peregrinam pelas diferentes subculturas, assimilando ideias e comportamentos de todas elas. As culturas mudam, são híbridas, como diz Hall (2002).

7 Exemplos dados pela autora: o tio traficante gostaria de expulsar da favela o sobrinho do outro comando ou da polícia ou ainda do exército; a avó negra e mãe de santo não pode frequentar a casa dos seus filhos e netos pentecostais , o *funk* não junta gerações no mesmo espaço (Zaluar, 1997).

Nenhum grupo, como afirma Young (2002, p.134), fica isolado, repetindo sua cultura.[8]

Por fim, cabe assinalar que o processo de exclusão não se dá apenas em nível simbólico. Como diz Young (2002), a sociedade atual é excludente e promove essa exclusão em três níveis: econômico, social e legal. A crise dos anos 1980 e 1990 promove uma exclusão econômica ao gerar desemprego, recessão e marginalização em massa. Não há postos e salários estáveis, a mão de obra é terceirizada e o trabalho não define mais as trajetórias de vida. A exclusão social e legal ocorre quando um grupo de pessoas da sociedade civil tem, enquanto cidadãs, seus direitos sociais e legais negados.

A modernidade, ao romper com o estado de bem-estar social, promove a exclusão social, a ruptura de laços sociais e o deslocamento das populações vulneráveis para a periferia. Certas pessoas não conseguem ser incluídas e ter seus direitos assegurados. Mais do que isso, essas pessoas são percebidas como perigosas e se recomenda que sejam mantidas a distância (Wacquant, 2001, 2007; Tavares dos Santos, 2004; Pegoraro, 1999, 2002; Young, 2002, 2008).

Conclusão

Em uma sociedade em que tudo é possível, em que os estilos de vida podem ser mudados, e as regras, constantemente substituídas e renegociadas, o suposto é que a tolerância ao outro deve nortear as

---

8 Contudo, o abandono do essencialismo, como diz Young (2002), tem implicações no pressuposto do multiculturalismo que propõe essências fixas, resultantes do passado histórico. A discussão da diferença e da pluralidade cultural faz com que o multiculturalismo seja colocado em pauta. O multiculturalismo postula que diferentes culturas adotam diferentes valores e que nenhuma cultura é superior a outra. Porém, ao se essencializarem as escolhas, elas ficam impedidas de ser revistas, o que reforça a distância entre os grupos, embora disfarçada em respeito e tolerância. Também segundo Young (2002), o relativismo do multiculturalismo, ao tratar todas as diferenças e culturas como merecedoras de reconhecimento, acaba por valorizar diferenças que, na verdade, deveriam ser eliminadas, como os *skinheads*.

relações entre as pessoas. O esperado é que o pluralismo de códigos de conduta, de estilos de vida e padrões morais caracterize a vida em sociedade. Porém, na sociedade atual, o compartilhar, aceitar ou mesmo tolerar o diferente tem limites restritos. As relações entre as pessoas são caracterizadas por processos simultâneos de integração comunitária e de fragmentação social. Na escola, os alunos são classificados e em função dessa classificação, excluídos e/ou incluídos. As diferenças são aceitas desde que mantidas a distância. Há um comportamento público de evitar o outro que, por ser diferente, provoca medo.

A princípio, na modernidade, as identidades flutuam no ar, mas certas identidades tendem a ser essencializadas. Há uma tendência a se igualar: jovem, pobre, desocupado, violento. A interação com o diferente desencadeia relações interpessoais pautadas por conflitos, confrontos e violência. O paradoxo da modernidade está, então, segundo Young (2002, p.240), na essencialização de uma identidade e na necessidade de desconstrução dessas essências.

Se a essencialização de identidades é uma forma de controle, a tolerância é outra. Permite-se que certos grupos ou indivíduos sejam tratados com condescendência, isto é, de forma paternal, porque são inferiores, infantis ou simplórios. A tolerância à diferença afirmada enquanto um ideal de paz nas relações sociais pode implicar a perpetuação de relações assimétricas. A tolerância é uma forma de tornar o controle social mais sutil. Subjacente à política de tolerância, permanecem inalteradas a discriminação e a estigmatização de comportamentos considerados inaceitáveis.

As exclusões, as violências, as discriminações por gênero, o racismo e a pobreza são disseminados. Há lugares que se pode frequentar e há outros proibidos. O trabalho precarizado e o desemprego parecem ser a única trajetória possível, aliados a um estar no mundo em que apenas os valores pessoais e o individualismo importam.

A relação da escola com as particularidades culturais dos grupos que a compõem e estão presentes nela é, assim, muitas vezes, marcada por uma violência simbólica, isto é, por uma relação de poder

na qual cada grupo procura impor seu conjunto de valores. Normas de conduta diferentes entre educadores e alunos facilitam uma manifestação cotidiana de violência no espaço escolar.

Assim, as explicações para a violência de alunos na escola não são simples: relacionam-se à forma de organização da escola, aos métodos didáticos que são empregados, aos procedimentos institucionais aplicados e ao significado que a escola assume para os alunos. Elas se relacionam também ao processo de atribuição de identidades e à sua essencialização, do mesmo modo como se relacionam à violência social que, como diz Dubet (2003; 2004), entra na escola pela pobreza, pela marginação, pela delinquência e pelo prolongamento da idade de escolarização obrigatória – situação que é agravada pelo desemprego, pelo tráfico de drogas, pelo crime organizado, pela miséria, pela concentração de renda e desigualdades presentes na sociedade brasileira (Tavares dos Santos, 2001; Zaluar, 2004).

Nas escolas, o discurso da importância do coletivo e da formação para a cidadania predomina. Todavia, como fazer isso em uma sociedade na qual o individualismo é a regra? Ou, como pergunta Martuccelli (2001), como querer moral e ética como norteadores em uma sociedade na qual os significados devem ser construídos por cada um? A violência de jovens que acontece no âmbito escolar e fora dele está relacionada à exclusão social e à inclusão cultural, tanto material como simbólica, à falta de trabalho e à necessidade de consumo.

Enfim, cabe à escola reconhecer o desencontro entre ela e as populações excluídas, procurar construir uma escola menos estigmatizante em relação aos alunos, preservando sua dignidade. Ainda que os alunos das escolas que estudamos, em geral, só sejam encaminhados a profissões mais desqualificadas, essa trajetória não precisa ser acompanhada por um processo de estigmatização e desvalorização deles enquanto pessoas. Agir para que se construa uma relação baseada no respeito é, parece-nos, uma condição fundamental para que se possa reduzir a violência no contexto escolar e fora dela.

Referências bibliográficas

BAUMANN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

______. *Identidade:* entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

______. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005a.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. A. *A construção social da realidade. Tratado de sociologia do conhecimento*. 22.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CASTEL, R. *Las trampas de la exclusión:* trabajo y utilidad social. Buenos Aires: Topía, 2004.

CASTRO, L. R. de. A infância como alegoria. *Arquivos brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, n.3, p.5-13, 1998.

DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.119, p.29-45, jul. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>.

______. O que é uma escola justa? São Paulo: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.123, p.539-55, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 3.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

______. *Vigiar e punir*. 29.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2002.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. 12.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

GOFFMAN, E. *Estigma:* notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1988.

GOUVÊA, M. C. S. A criança de favela e seu mundo de cultura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.86, p.48-54, ago. 1993.

GUARESCHI, N. M. de F. et al. Pobreza, violência e trabalho: a produção de sentidos de meninos e meninas de uma favela. *Estudos de Psicologia*. Natal, v.8, n.1, p.45-53, jan./abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LASCH, C. *Cultura do narcisismo:* a vida americana numa era de esperanças em declínio. Rio de janeiro: Imago, 1983.

______. *O mínimo eu:* sobrevivência psíquica em tempos difíceis. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MACHADO, L. D. Subjetividades contemporâneas. In: MACHADO, L. D.; LAVRADOR, M. C. C.; BARROS, M. E. B. de. *Texturas de*

psicologia; subjetividade e política contemporânea. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.211-29, 2002.

MARTUCCELLI, D.; BARRERE, A. A escola entre a agonia moral e a renovação ética. *Educação e Sociedade*. Campinas, ano XXII, v.22, n.76, p. 258-77, out. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>.

PEGORARO, J. Inseguridad y violencia en el marco del control social. In: TAVARES DOS SANTOS, J. V. (Org.). *Violências em tempo da globalização*. São Paulo: Hucitec, 1999, p.201-28.

______. Notas Sobre los jóvenes portadores de violencia juvenil en el marco de las sociedades pos-industriales. *Sociologias*. Porto Alegre, v.4, n.8, p.276-317, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>.

SALLES, L. M. F.; SILVA, J. M. A de P. Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões. *Cadernos de Educação.* (UFPel), v.30, 2008, p.149-66.

______. et al. *Projeto de pesquisa e de formação de profissionais para atuar com a problemática da "violência de jovens"*. Relatório de Pesquisa, 2007 (Financiamento Fapesp).

______. et al. *Violência na escola:* as influências do clima organizacional e das relações familiares. Relatório de Pesquisa, 2009 (Financiamento Fapesp).

SARTI, C. A. *A família como espelho:* um estudo sobre a moral dos pobres. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

______. *Vida urbana e identidad personal:* los usos del desorden. Barcelona: Península, 1975.

SENNETT, R. *O declínio do homem público:* as tiranias da intimidade. 8.ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

SILVA, T. T. da. (Org.) *Identidade e diferença:* a perspectiva dos estudos culturais. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p.7-72.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa.* São Paulo, v.27, n.1, p.105-22, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>.

______. Violências e dilemas do controle social nas sociedades da "modernidade tardia". *Perspectiva,* São Paulo, v.18, n.1, p.3-12, mar. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>.

VASCONCELOS, R. O narcisismo e a violência na atualidade. In BURITY, J. A. (Org.). *Cultura e identidade:* perspectivas interdisciplinares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.161-86.

WACQUANT, L. *As prisões da miséria*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001
______. *Punir os pobres:* a nova gestão da miséria nos Estados Unidos. 3.ed. Rio de Janeiro: Revan, 2007.
WILLIS, P. *Aprendendo a ser trabalhador:* escola, resistência e reprodução. Porto Alegre: Artmed, 1988.
YOUNG, J. *A sociedade excludente:* exclusão social, criminalidade e diferença na modernidade recente. Rio de Janeiro: Revan, 2002.
______. Merton com energia, Katz com estructura. La sociología del revanchismo y la criminología de la trasgresión. *Delito y Sociedad: Revista de Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Argentina, ano 17, n.25, p.63-88, 2008.
ZALUAR, A. *Da revolta ao crime.* São Paulo: Moderna, 1997.
______. Exclusão e políticas públicas: dilemas teóricos e alternativas políticas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais,* São Paulo, v.12, n.35, fev. 1997
______. *Integração perversa:* pobreza e tráfico de drogas. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

4
A construção histórica do poder de punir e da política penal

Juan S. Pegoraro[1]

Para poder levantar un santuario hay que destruir un santuario: ésta es la ley.

F. Nietzsche

Ao analisar a relação existente entre o delito e a ordem social é necessário considerar o sistema judiciário e seu funcionamento mais do que as leis a que o delito está supostamente submetido. O sistema judiciário estatal expressa-se por meio da política criminal. O pressuposto é que o poder de punir, expresso pela política criminal, foi construído histórica e socialmente – portanto tanto pode punir quanto não punir, perseguir ou não perseguir, condenar ou não condenar, encarcerar ou não encarcerar. Desse modo, não há uma resposta punitiva automática para uma conduta ilegal e reprovável, já que a resposta está submetida à preservação das relações socais que configuram a ordem social.

1 Sociólogo, professor titular de Sociologia do Sistema Penal no curso de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Buenos Aires, principal pesquisador do Instituto de Investigaciones Gino Germani de la UBA, autor de livros e artigos sobre temas de controle social. Diretor de *Delito y Sociedad. Revista de Ciencias Sociales* desde 1992 (28 números).

A esse respeito Michel Foucault (1976, p.87) diz: "todas as disposições legislativas organizam espaços protegidos nos quais as leis podem ser violadas, outros em que pode ser ignorada e outros, enfim, em que as infrações são puníveis". Frente a essa tese de Foucault devemos nos perguntar o que permite que a lei possa ser, em alguns casos, violada ou ignorada, e que outras infrações sejam punidas.

Foucault (idem) argumenta que o agente sociológico do sistema judiciário não é tanto o enunciado da norma, mas sim seu funcionamento, sua aplicação ou sua não aplicação, já que entre o enunciado e a aplicação ou emprego da norma existe um espaço de mediação que é o espaço de conflito entre a norma em geral e o caso em particular. Essa mediação que existe na realidade e que define a política de aplicação ou não da norma penal é determinada, entre outros fatores, pela interpretação do fato, pela natureza ou condição social da vítima ou de seu autor, pelo clima cultural, pela repercussão social ou política do fato, pela ideologia do funcionário e do agente do sistema judiciário, pela influência do contexto social, pela atuação dos meios de comunicação. De qualquer forma, a aplicação da norma a um caso concreto está submetida não a um contexto jurídico, mas particularmente político, que se pode explicar em função de certa racionalidade do sistema judiciário, não necessariamente regido pela lei, mas sim pela defesa da ordem social, e também por uma direcionalidade que o conduz ou ainda simplesmente por uma contingência interpretativa.

No marco da política penal também podemos considerar (idem,) o que diz e o que não diz a norma, o que assinala e o que oculta, o que faz e o que não faz, o que reprime e o que tolera, evidenciando, assim, a complexidade do fenômeno social das penas e da penalidade, que juridicamente parecia simples, automática: ao delito corresponde uma pena. Esse esquema não é real, e mais que isso, nunca foi real na história da humanidade. Sua prática ou exercício estão incluídos no marco da ordem social, na estratégia de preservação e reprodução dessa ordem e, portanto, incluídos no âmbito das

relações sociais de poder, como é próprio das relações sociais, valha a aparente redundância.

Quero dizer que o esquema delito/punição nunca foi "autônomo" – quer moral, que juridicamente – e sempre se expressou dentro do marco de uma ordem social imposta (J. C. Marín, 1993) que representa e reproduz interesses de categorias, classes e/ou grupos sociais, uns poderosos e outros fracos, uns soberanos, outros súditos. Assim, a punição faz parte de uma relação de forças políticas mais amplas e completas do que a simples punição de uma conduta. Historicamente a concepção do que é o delito tem sido sempre exercida e/ou apropriada pelos grupos dominantes e, portanto, o delito como tal não tem essencialidade alguma e seu castigo está sujeito à vontade estratégica da prolongação das relações de dominação e poder.

O exercício da penalidade como necessidade social

No marco desta análise, ensaio uma reposta complementar ou explicativa ou talvez alternativa à nobre e inquietante pergunta que formulou Luigi Ferrajoli (1985): "por que se pune?". Ferrajoli, a fim de justificar a necessidade de um sistema judicial, em sua polêmica com o pensamento do abolicionismo penal, inclui outra: "por que se deve punir?". Aqui nos interessa ampliar ou complementar o que formula o autor, incluindo também a pergunta: "por que se pune?".

Lembramos o que Ferrajoli (idem) diz sobre esse porquê: trata-se de explicações de caráter historiográfico, sociológico ou antropológico, baseadas em fundamentações empíricas. Em suma, em todas as sociedades pune-se porque em todas elas existe um gerenciamento de prêmios e castigos que adquirem diversas formas, conforme os costumes, as tradições, as instituições, as personagens, os rituais e as relações sociais, mas, principalmente, porque alguém ou alguns têm o poder de punir.

Nesse sentido, e complementarmente à pergunta de Ferrajoli, é necessário formular outra pergunta, que lhe é anterior: "por que se pode punir?". Uma resposta a essa pergunta leva-nos a indagar sobre a existência social do poder de punir assumido por pessoas ou instituições que também pode ser explicado e comprovado por meio da História, da Antropologia e da Sociologia.

A partir da modernidade, explica-se a construção social do poder do Estado pela legitimação e monopolização do uso da força física frente a outros poderes (Weber, 1976), o que lhe permitiria usar esse poder para exercer a política penal, que se soma ao monopólio de ditar a lei e a tributação. Esse processo concretiza-se no estado moderno em "uma associação de domínio institucional", como a denomina Max Weber (1976) – e isto é essencial: "uma associação de domínio" que consegue se institucionalizar porque monopoliza o uso da força física, aparecendo como resultado de um "processo de pacificação", contribuindo assim para a passagem de uma sociedade guerreira para uma sociedade de "soberania".

Para alguns autores, nesse momento, em torno dos séculos XIV e XV, inicia-se o processo civilizatório (Elias, 1982; Chatelet, 1980), mesmo que as guerras e os genocídios e outros fenômenos cruéis acompanhem até a atualidade tal processo denominado civilizatório. Assim, Stefan Breuer (1991) afirma a necessidade de historiar também um processo "des-civilizatório" que se desenvolve paralelamente, rompendo com o evolucionismo humanitário que predomina na interpretação de Nobert Elias. A passagem de uma sociedade guerreira a uma sociedade cortesã, os limites à violência física para resolver conflitos interpessoais, o autocontrole progressivo das diferentes formas reais e simbólicas da agressão capazes de subjugar o estado natural que descreve Elias em sua sócio e psicogênese do processo civilizatório, não são, no entanto, suficientes. Esse "estado natural" (Hobbes, 2000) reaparece, sob diferentes formas, nas condições de produção burguesa, como o mostra a continuidade da violência social e política (guerras, genocídios, exclusões, desaparecimentos, golpes de estado, terrorismo de diversas origens etc.) na história dos últimos três séculos.

Aquela sociedade cortesã, como a denomina Elias, é o resultado da existência da instituição Estado (Weber, 1976) que foi construída por forças sociais que triunfaram politicamente (militarmente) e cujo resultado tem sido monopolizar não só a violência e a ordem, mas também os ditames da lei e da tributação. Recordemos a definição de Weber (idem, p.106):

> O Estado Moderno é uma associação de domínio de tipo institucional que no interior de um território teve êxito para monopolizar a coação física e legitimá-la como instrumento de dominação e, além disso, se concentrar nas mãos dos dirigentes os meios materiais de exploração, expropriando para tanto a todos que anteriormente dispunham deste direito, e colocando-se no seu lugar, no topo supremo.

Portanto, o Estado moderno é resultado de um processo histórico e sociopolítico: as forças sociais que triunfaram *institucionalizam* e reclamam legitimidade assumindo o caráter de *terceiro ético* para ditar leis em prol do benefício comum, decidindo (Hobbes, 1980) o que é justo e o que é injusto, o que é certo e o que é errado. Sua soberania implica "des-soberanizar" seus cidadãos, o que permite a Foucault (1979) afirmar que mais do que constatar a soberania, cabe perguntar como os cidadãos a perderam para decidir que é o justo e que é o injusto, que é o certo e que é o errado.

O problema da autonomia desse *terceiro* ou de como ele pode tornar-se autônomo da vontade, dos desejos, das paixões ou dos interesses dos homens que o organizaram é um problema de interpretação que continua produzindo um debate acadêmico interminável pleno de ficções, já que está fundado na crença de uma existência atemporal do bem comum ou da virtude – o que provoca uma apelação à retórica mais do que a uma historiografia concreta, a uma ilusão de uma origem contratual, voluntária e livre mais do que à genealogia, a uma filosofia mais do que a história, a uma ficção mais do que à realidade, ficção aparentemente necessária ou bem-sucedida já que tem impactos reais na conformação da ordem social (ver Marí, 2002).

O poder de punir é um pressuposto

Pode-se punir se (e somente se) se tem poder para isso, o que implica também o poder de não punir. Esse poder de punir deve ser construído, apropriado (Hobbes diz por "instituição" ou por "aquisição" – conquista) e aceito como legítimo pelos cidadãos.

A legitimidade de punir torna-se um problema quando o poder se seculariza, pois antes o soberano afirmava encarnar em suas decisões a vontade de Deus. Por isso o poder de punir somente pode ser pensado como um resultado e não como algo *a priori*. A legitimidade do poder é uma construção sempre tensa e nunca acabada, similar ao conceito de "hegemonia" desenvolvido por Antonio Gramsci. Diz a respeito o historiador inglês E. P. Thompshon (1984):

> O conceito de hegemonia é imensamente valioso e sem ele não poderíamos entender a estruturação de relações do século XVIII. Embora esta hegemonia cultural possa definir os limites do possível e inibir o desenvolvimento de horizontes e expectativas alternativas, este processo não tem nada de determinado ou automático. A hegemonia somente pode ser mantida pelos governantes mediante um constante e ardiloso exercício de teatro e concessão.

A questão da legitimidade do poder – e sua variação, o poder de punir – deu uma reviravolta fundamental na sua justificação e legitimidade com o processo de secularização que se inicia no Renascimento, já que agora é necessário justificar um poder que não vem mais de Deus ou da natureza, mas de um "acordo" entre homens que desejam viver em sociedade.

Como sabemos, o teórico que desenvolveu a explicação e a justificação para a existência de um poder absoluto com capacidade de punir foi Thomas Hobbes, no século XVII, fundamentado na premissa da impossibilidade de uma vida social enquanto subsistir o "estado de natureza" – estado de igualdade e autonomia de cada um na representação da ordem social. Frente a esse estado de natureza que implicava que a vida e os bens podiam ser defendidos por

cada um, por qualquer pessoa, Hobbes argumenta a necessidade de um Leviatã, um monstro todo poderoso representado graficamente pela espada e pelo cajado, um para castigar e o outro para conduzir, capaz de decidir por cima da vontade dos homens transformados em súditos. É o modelo de uma pirâmide, de uma hierarquia normativa na qual o direito adota a forma da lei ditada pelo Estado e se expressa pelo imperativo e pela natureza do proibido que convida a olhar de cima, de onde se irradiam as ideias do bem e do mal, da justiça e da injustiça. De tal maneira a legitimidade se concentra (oculta-se) no vértice da pirâmide normativa, na ficção imaginária da autoridade, que supõe um acordo sobre ela.

Até então, não se conhecia na história humana um poder de punir que não tivesse sido alcançado, originariamente, por um guerreiro triunfante que foi capaz de monopolizar o uso legítimo da força física e, portanto, de ditar a lei. A genealogia da lei deve ser buscada na guerra (Foucault, 2000), no resultado de uma guerra, e não na filosofia – portanto, o discurso filosófico jurídico da lei é mistificador e oculta a realidade histórica, a sua realidade histórico-política. Como diz Foucault (idem, p.55),

> contrariamente ao que afirma a teoria filosófica jurídica, o poder político não começa quando cessa a guerra. A organização, a estrutura jurídica do poder, dos Estados, das monarquias, das sociedades, não se inicia quando cessa o fragor das armas. A guerra não é evitada. Em um primeiro momento, a guerra presidiu o nascimento dos Estados: o direito, a paz, as leis nasceram no sangue e na lama das batalhas. Mas com isso não se entenda batalhas ideais, rivalidades como as que imaginaram os filósofos ou os juristas: não se trata de uma espécie de selvageria teórica. A Lei não nasce da natureza, junto aos mananciais que frequentavam os primeiros pastores: a lei nasce das batalhas reais, das vitórias, dos massacres, das conquistas, que tem sua data e seus heróis de horror; a lei nasce das cidades incendiadas, das terras devastadas; surge com os famosos inocentes que agonizam enquanto nasce o dia.

Conforme essa linha de argumentação, é possível dizer que não há sociedade sem ordem social, sem hierarquias e sem estabelecimento de diferenças dado o poder que detém pessoas ou grupos de simbolizar relações sociais e, portanto, a lei; esta é a condição de existência "da sociedade" que na realidade é uma ordem social. Como sugere Elias Canetti (1977) referindo se à "muta", a forma de dividir a peça caçada é o nascimento da lei, poderíamos dizer da sociedade-ordem. Mas mais que isso, a ordem torna-se o próprio fim da ordem. Como diz o autor (idem, p.317):

> o mais antigo efeito da ordem é a fuga, que é imposta ao animal por algo mais forte, uma criatura fora dele [...]. O que primeiro chama a atenção na ordem é que provoca uma ação [...]; a ação que é executada sob ordem é distinta de todas as demais ações [...]. Combates vitoriosos continuam existindo nas ordens, em cada ordem seguida se renova una antiga vitória.

Retomando o processo de legitimação da ordem-lei, Canetti fala-nos da "domesticação da ordem" no sentido de que a ordem tem evoluído distanciando-se da sua origem biológica, aquela ordem obedecida em função da ameaça de morte que a antecedia. Essa domesticação produz-se porque cumprir uma ordem, aceitar uma ordem, implica uma espécie de suborno, como diz Canetti, como quando um cachorro aceita o alimento que lhe dá seu amo (ele depende de seu amo), e essa espécie de suborno educa animais e pessoas em uma espécie de "cativeiro voluntário no qual existe toda uma classe de graus e matizes".

O Estado, essa "invenção diabólica", dizia Nietzsche, tem sido e é uma criação de homens com poder de institucionalizar um sistema de prêmios e castigos para governar a conduta de outros homens. Em seu desenvolvimento institucional o Estado acompanhou a modernidade, que foi a parteira do mercado e da nova ordem social e, portanto, da sociedade moderna. O dogma liberal com sua naturalização do indivíduo possessivo e com o princípio do mercado autorregulado é o

pressuposto da modernidade e, portanto, da nova forma que adquire a ordem social e seu modo de controle, controle para o qual o novo sistema judicial cumpre os requisitos de uma "afinidade eletiva". Nesse sentido, essa ordem social não está submetida às leis do Estado: pelo contrário, a sociedade/ordem social, ao criar determinadas relações sociais, é que submete o Estado e o sistema judiciário a suas próprias leis.

Da ordem social à sociedade

Sociologicamente, o observável é a ordem social e não a sociedade. Se não há lei (ordem), não há "sociedade". Mas, contrariamente ao que se acredita, a ordem/sociedade não é determinada pelo Código Penal, como havia advertido Durkheim (1996) quando se referia às sociedades assentadas na solidariedade orgânica, nas quais impera o direito restituitório (o direito civil, comercial, administrativo) e não o direito repressivo (penal), que era o direito que sustentava mecanicamente as sociedades baseadas nele, sociedades com solidariedade mecânica, pré-modernas. A lei que cria e funda a sociedade é principalmente o Código Civil e somente secundariamente o Código Penal. É o Código Civil que "ordena" as diferenças, as hierarquias, as desigualdades. De todo modo, o Código Penal reforça essa ordem "civil" na medida em que o Direito Penal é um direito público que envolve o Estado como guardião da ordem social.

As necessidades de uma ordem que estabelece diferenças entre um grupo de homens é o que legitima as penalidades, melhor dito, a política de penalidade, para guardá-la, protegê-la e também reproduzi-la. A função das penalidades não é, então, preservar a moral, os bons costumes, a equidade e a igualdade, mas resguardar uma ordem de diferenças, hierarquias, desigualdades, ainda que encoberta por apelações à moral, aos bons costumes e ao bem comum. Assim, do que se trata é da lei, e não tanto do direito à justiça. Daí a importância de Hobbes (2000) quando afirma que o desejo de viver em sociedade tem por ori-

gem exorcizar o medo mútuo[2] produzido pelo fato de não existir mais lei que dita como agir a cada um e que defende cada um com sua força.

De tal modo, para Hobbes não se trata da existência de algo *a priori*, como, por exemplo, de um instinto gregário, humano, fraternal, produto de um constante desejo de cooperação, de um suposto *afecttio societatis* que evoca o altruísmo, a solidariedade, o bem comum. O que não significa negar a possibilidade de empreendimentos comuns e realizações conjuntas de grandes obras, mas pensar que a construção das pirâmides do Egito, do Canal de Suez ou do canal do Panamá foi produto da cooperação e da divisão voluntária ou espontânea do trabalho é demasiado simples e ingênuo, quando não indicador de preguiça intelectual.[3]

Essas argumentações acerca da ordem social não conseguem evitar que rapidamente, até mesmo na esfera acadêmica, por essa mesma preguiça moral ou intelectual ou pela força da cultura dominante, o que se denomina "sociedade" adquira um efeito de acobertamento da realidade tanto histórica quanto presente, permitindo aos setores dominantes utilizá-la para deslegitimar demandas sociais e até mesmo "criminalizá-las". Não obstante, embora se cultive um discurso filosófico e jurídico hegemônico acerca do governo e de sua legitimidade, existe paralelamente a memória latente de outro discurso histórico-político (Foucault, 2000) que percebe a realidade do processo constitutivo do poder de maneira oposta e que se expressa nos conflitos sociais.

As ideias de Hobbes aproximam-se de como conseguir legitimar a ordem, o que supõe a aceitação por parte dos indivíduos de um exterior que o produz. Assim, ele parte de uma concepção antropológi-

---

2 O argumento de Hobbes coloca o medo enquanto agente da submissão ao soberano: "quienes por miedo se someten a otro o bien se someten a quién temen o a otro que esperan que les proteja. Actúan del primer modo quienes son vencidos en la guerra, para evitar así ser ejecutados; y actúan del segundo modo quienes todavía no han sido vencidos y quieren evitar serlo". Como vemos sempre se trata da guerra e de seu resultado correlato: o medo. Reparemos que Hobbes chama "natural" a primeira forma de constituir uma cidade, uma sociedade (*De Cive*, cap.5, De las causas y generación del estado, p.12).

3 Como nos lembra um poema de Bertold Brecht.

ca da natureza humana, *Homo hominis lúpus*, e, consequentemente, do medo do "estado de guerra" que se traduz comumente como a guerra de todos contra todos. Na realidade, o "estado de guerra" é o poder de cada indivíduo de definir o que é o justo e o que é o injusto, o que é certo e o que é errado. É quase uma atitude psicológica, consciente, racional, corajosa e soberana. O "estado de guerra", a disposição ao enfrentamento, anula ou torna inexistente toda distinção objetiva entre o justo e o injusto, entre agressão e defesa. Essa soberania individual é a que o Estado/ordem necessita expropriar e da qual Hobbes é seu ilustre porta-voz. Em *De Cive,* Hobbes (1996, p.197) afirma que os indivíduos, ao assumirem eles mesmos a capacidade de distinguir entre o que é certo e o que é errado, "estão querendo ser como reis", o que não pode ser feito sem que se comprometa a segurança da ordem social e de sua instituição emblema, o Estado.

Conforme o Antigo Testamento, quem pode dizer e decidir acerca do certo e do errado é "Deus Todo Poderoso, criador do céu e da terra". Segundo ele, Adão e Eva pagaram caro por querer apropriar-se desse saber comendo da árvore do conhecimento. O mais antigo dos mandamentos de Deus (Gênesis 2,17) é: "Não comeras da árvore da ciência do bem e do mal". A mais antiga das tentações diabólicas (Gênesis 3,5) é: "Sereis como Deus conhecedores do bem e do mal". Na sociedade moderna, secularizada, a lei é que determina o que é certo e o que é errado, o que é justo e o que é injusto. A lei expressa o poder dos governantes por meio da "associação de domínio de tipo institucional", como Max Weber define o Estado Moderno.[4]

O medo como agente social

Devemos, pois, concluir que a origem de todas as sociedades grandes e duradouras não reside na boa vontade entre os homens, mas no medo mútuo, ao pretender cada homem ser soberano em

4 É muito pouco notada a importância da definição de Estado de Max Weber, já que ele é mais citado sobre o "monopólio da força" e menos sobre a "associação de domínio de tipo institucional".

suas ideias e querer impô-las enquanto tiver forças para isso. E como diz Hobbes (1996, p.57), a causa do medo mútuo é em parte a igualdade natural dos homens e em parte a vontade que eles têm de fazer-se mal mutuamente (*De Cive*). Hobbes o reafirma: a mão que empunha a espada da guerra é a mesma que empunha a espada da lei e, portanto, da justiça. Mas se a força é o elemento constitutivo do poder, as condições para sua legitimidade e, portanto, para sua reprodução devem estar articuladas com o discurso da ordem e com o imaginário social. Uma das formas pela qual o Estado busca legitimar-se é por meio da política judicial ao julgar determinados crimes e delitos que provocam comoção na opinião pública, mas que, não necessariamente, atingem a ordem social. Assim, no imaginário dos cidadãos indefensos, temerosos e vulneráveis, o Estado, de modo mais simbólico que real, os protege ao perseguir a delinquência (criminosos, ladrões, violadores).

"O discurso da ordem é o lugar da razão", diz Enrique Marí (1987, p.63). Esse discurso da ordem é respaldado pelas representações racionais às quais recorrera Hobbes e à qual recorrem também juristas famosos, intérpretes e indivíduos dotados de credibilidade e de prestígio social, assim como a moral e a religião proporcionam ao discurso da ordem fundamentos que transcendem ao mero indivíduo, como o da sobrevivência da sociedade. Hoje, o discurso da ordem é também o da lei, do direito, e este o espaço da razão: "já que a lei é força – razão em um duplo sentido: razão enquanto o tipo formal das estruturas lógicas que comunicam a força, e razão enquanto ela e por meio dela se produzem operações ideológicas de justificação do poder" (ibidem).

Hobbes oferece a melhor argumentação racional acerca das vantagens de a submissão/dominação acabar com a violência interminável e recíproca: "na ordem que impõe o Estado, a razão, a paz, as riquezas, a decência, a elegância, as ciências e a tranquilidade reinam em toda a parte".

Mas a força e a razão não bastam para a construção social da legitimidade do poder de punir, já que os indivíduos não somente se guiam em seus atos pelo cálculo racional, mas também por desejos,

crenças, emoções, tradições, simbologias, rituais, cerimônias, relatos e em especial ilusões, que são a força dos desejos (Freud, 1981). O imaginário social é outro elemento que torna possível e plausível o poder de punir. O imaginário envolve não somente a razão, mas também as emoções, a vontade e os desejos. Esses três elementos (força-razão-imaginário social) se inter-relacionam ora de maneira equilibrada, ora predominando um sobre o outro: por momentos a força ou a violência podem predominar sobre o racional ou sobre o imaginário e por momentos esses dois podem prevalecer sobre uma violência "adormecida". No espaço do imaginário coletivo está talvez o maior dilema para a legitimidade do poder, já que é o espaço no qual a realidade é sempre contestada pelos cidadãos: mesmo que produza consenso, produz também críticas, "a arma da crítica".

Uma dificuldade para pensar a história da construção social do poder de punir dessa maneira é a ilusão que temos de que a humanidade caminha para o progresso, a concepção antropológica do homem bom e a ansiada possibilidade de uma sociedade orgânica e harmônica. Essas ideias acabam por desenvolver uma retórica que encobre a realidade desumana e cruel da ordem social, que inclui pessoas poderosas e sujeitos fracos e vulneráveis, pautada na desigualdade. Assim, é certo que a sociedade não pode ser regulada somente pelas virtudes porque os seres humanos não são guiados em seus atos ou condutas somente pela razão virtuosa, desinteressada, solidária, fraterna. Existem as paixões, os desejos, os instintos e, portanto, a violação cotidiana dos dez mandamentos que, como diz Jacques Lacan (1988, p.87),[5] "tornam possível a sociedade", tornam possível a ordem social.

A virtude, a bondade ou o altruísmo têm se revelado insuficientes (inúteis, inexistentes) para construir relações sociais estáveis e daí

---

5 "No hago mas que abordar esta ribera pero desde ya que nadie, les ruego, se quede con la idea de que los *10 Mandamientos* serían las condición de toda vida social. Pues a decir verdad, ¿cómo no percatarse desde otro ángulo, al simplemente enunciarlos que son de algún modo otro catálogo y el cabildo de nuestras transacciones de todo momento? Despliegan la dimensión de nuestras acciones en tanto que propiamente humanas. En otros términos, pasamos nuestro tiempo violando los *10 Mandamientos* y precisamente por eso una sociedad es posible" (Lacan, 1988, p.87).

a necessidade do direito, da violência do direito e da lei. Diz Eligio Resta, (1995, p.45): "Em todo caso é imprescindível que o legislador encontre um remédio [...] que a lei prescreva um remédio; esta deve ocupar o lugar de um ausente [...], um *pharmakon*". Veneno e remédio: a violência da lei exerce a função de um "terceiro", mas é uma violência que se distingue de outras violências porque é "diferente", legítima, porque aprovada pela lei: é a lei.

Nas sociedades atravessadas inteiramente por relações guerreiras, que eram preponderantes antes dos séculos XII ou XIII, começa a produzir-se o "acortesamento dos guerreiros", momento que Norbert Elias assinala como o início do processo civilizatório, pela existência de um "terceiro", a Lei. Dessa maneira surge em diversos territórios o embrião dessa progressiva criação de instituições para governar e manter a ordem que é o Estado moderno, uma instituição que progressivamente expropria, por meio da força militar, os poderes autônomos dos senhores da guerra, entre eles a Igreja.

O Estado constitui-se então como o *terceiro* e titular da pretensão punitiva demandando uma relação direta com o infrator. Obedece-se (e esta é a essência que fundamenta a soberania) a existência de dominados, de súditos, de vencidos, de sobreviventes, dizia Canetti (2000), que afastaria o medo da violência sem fim e recíproca sempre aleatória em seus resultados.

Diz Nietszche (1983, p.98) em *A genealogia da moral*:

> O Estado deveria entrar na história como uma horda qualquer, de bestas, de animais de rapina, uma raça de conquistadores e senhores que organizados para a guerra e dotados da força de organizar, impõem sem escrúpulo algumas de suas terríveis zarpas sobre uma população, talvez muito superior em número, mas, todavia incerta, todavia errante [...]. Mas que tem a ver com contratos!!!? [...] que lhe importam os tratados.

E continua Nietzsche: "Assim é como em efeito se inicia na terra o Estado, eu penso que assim fica refutada aquela fantasia que lhe fazia começar com um 'contrato'" (ibidem).

A violência e a soberania do Estado moderno

O exercício da violência estatal (originada com a prévia aquisição da soberania) legitima-se por ser uma violência justa e, portanto, diferente (Girard, 1995) da violência indiferenciada e recíproca de cada um, porque está baseada na lei que o próprio Estado dita.

Em suma, o homem resigna, por medo a outros homens, sua soberania e a isso se denomina "humanismo" (Foucault, 1980). Busca proteção em alguém por medo de outros homens e assim o medo é constitutivo do social, do que se denomina "sociedade", que na verdade é uma ordem social. Nietzsche (1983, p.86) afirma: "somente a partir da lei, ou melhor, da instância da verdadeira potencia, desse 'artifício' da modernidade, pode se dar a diferença entre justiça (acordo com a lei) e injustiça (desacordo com a lei): a Lei impõe-se sobre o direito".

E a imposição do poder da lei sobre o Direito instala a necessidade da ficção, de imaginar uma separação entre paixões ou interesses particulares do poder soberano, em atribuir-lhe uma diferença em relação às partes que o compõe (os indivíduos, seus interesses, suas paixões, suas violências). A resolução desse problema tem passado e passa pela retórica, pela aceitação da necessidade de uma forte retórica, pelo apelo às finalidades, metas e autoridades sagradas: a Nação, o povo, a pátria, a moral, o partido, a classe operária, a defesa da sociedade. Mas, mais uma vez, Nietzsche, em *A genealogia da moral* (idem, p.88), encarrega-se de desvelar o oculto:

> todas as finalidades, todas as utilidades são somente indícios de que uma vontade de poder se apoderou de algo, que impôs seu domínio sobre uma coisa menos poderosa e, sobre a base de seu arbítrio ou vontade, imprimiu-lhe o sentido de uma função.

Como, então, não associar "a vontade de poder" com a manutenção da ordem social por meio da política penal?

As ideais de Hobbes tanto no *Leviatã* como no *De Cive* podem ser interpretadas como uma resposta à ameaça do individualismo

possibilitada por uma de suas bases materiais que aparece no século XV: a invenção da imprensa. A imprensa possibilita de maneira ampliada a tradução e a leitura da *Bíblia* em diferentes idiomas tornando-a acessível fora do latim, monopolizado pelos monges. Isso acelera o processo de individuação e traz como consequência o advento da "igreja invisível" produzida pela difusão das obras e panfletos de Lutero e das ideias da Reforma, abrindo a possibilidade de uma *Bíblia* "aberta", sujeita a interpretações e argumentações particulares de cada leitor. Esse fenômeno produz uma revolução na vida cotidiana possibilitada pelo livro e pela sua circulação social, que se soma à indústria e à progressiva aceitação do progresso e do produtivismo da economia de mercado. Uma expressão limite desse encadeamento de fenômenos sociais foram as guerras campesinas, em especial na Alemanha (Engels, 1981).

Baseado nesse princípio estrutural deve-se considerar que em apenas dois séculos, sob os nomes de Giordano Bruno, Francisco Sanchez, Galileu, Hobbes, Descartes, Maquiavel, Copérnico, Spinoza, Locke, Leibintz, Newton, Kepler, Bacon, Colombo, difundiu-se um forte radicalismo epistemológico que passa a compor o clima cultural e anuncia o declínio da religião ou da moral para orientar as ações humanas. A partir desse momento acelera-se a grande transformação social (Polanyi, 1980) produzida pelo crescente aumento da mercantilização das relações sociais que eram antes majoritariamente guiadas pelas tradições ou pelos costumes, e cujo eixo estava colocado na vida rural ou campesina. Paradoxalmente, o problema da nova ordem social é o que aborda Hobbes em suas reflexões.

Podemos pensar que as concepções cristãs de céu e de um só deus[6] ajudaram a fortalecer a ideia de Estado soberano, concepção esta bastante distinta do Olimpo dos gregos (Mirás, 1998). O Olimpo não era nenhum modelo de sociedade a imitar, mas o espaço dos desejos e

---

6 O monoteísmo das religiões modernas, Deus ou Alá, contribuíram e contribuem para a forma de dominação estatal e/ou patriarcal e/ou masculina (Freud, 1986).

paixões dos seres humanos, representado por vários e distintos deuses. A luxúria, o hedonismo, o amor e o ódio, o prazer e a dor, a ira e a beleza, a fúria e a bondade eram encarnados por diferentes deuses que conviviam e interagiam com malícia, fraudes, rancores, ciúmes doentios e violência. Em suma, um Olimpo formado por deuses de carne e osso, com ódios e bondades, com razões e paixões, com luxúria e ascetismo. Já o cristianismo coloca no céu um ser perfeito com o qual o homem não pode se comparar, um só Todo Poderoso tal como o proclamara Moisés com o monoteísmo cristão (Freud, 1986). Logo Hobbes importa à terra esse monoteísmo encarnado em um ser supremo, o Leviatã, a quem se deve obediência total, ponto essencial para o processo de secularização e para o monopólio do poder ou dos poderes por parte do Estado.

Recordemos que para Hobbes o Estado é um ser sem interesses, sem paixões, um ser artificial, despersonalizado, guiado pela razão e pelo bem comum – um Deus Todo Poderoso. E assim, o erotismo religioso do mundo teológico transporta-se para o secular, para o príncipe, para o rei e para o Estado, mas, paradoxalmente, um Estado sem príncipe e sem rei, uma "impessoalidade".

Hobbes, como vimos, aponta que a fundação do Estado se dá de duas maneiras: por instituição ou por aquisição (ou conquista) e, em ambos os casos, quem assim o funda e o aceita o faz por medo: o medo que é produzido pela vulnerabilidade e pela insegurança. Em *De Cive* (1996, p.120), diz:

> Por medo se submete a outro, ou melhor, se submete a aquele a quem teme ou a quem espera que lhes proteja. Atua do primeiro modo quem é vencido na guerra para evitar assim ser executado, e atua do segundo modo quem, embora não tenha sido vencido, quer evitar sê-lo. O primeiro modo toma seu princípio do poder natural e pode ser considerado o começo natural de uma cidade.

Isso é o que Hobbes denomina Estado por aquisição, a "forma natural", como diz. A outra forma "provém de um conselho e é constituído por aqueles que se reúnem, e pode ser considerado o

começo por instituição". Essa "forma política" é tão desejável como inexistente na história política da humanidade.

Hobbes (1980, p.196) adverte sobre as causas que podem dissolver o Estado e fomentar uma insubordinação afiançando, como contraponto, o poder soberano e único do Leviatã/Estado para estabelecer o que é justo e o que é injusto por meio da lei. Assim, ao falar sobre as causas que podem dissolver o Estado e fomentar a insubordinação, diz que

> discernir o que está certo do que está errado é algo que diz respeito a cada indivíduo em particular [...] porque já se demonstrou que são as leis civis as que estabelecem o que é certo e o que é errado, o que é justo e o que é injusto, o que é honesto e o que é desonesto. (idem, 2000, p.239)

Hobbes insiste em distinguir duas atitudes diferentes que têm um sentido muitíssimo importante: "existem homens que violam as leis por fraqueza, mas há outros homens que desprezam as leis" (ibidem). Decifrar nos atos ilegais a diferença entre violar a propriedade e violar o direito de propriedade pode nos dar uma dimensão da batalha pela ordem social que se desenvolve no seio da sociedade. Cabe aqui um esclarecimento: a sociedade (a ordem social) não se perturba pelos grandes crimes que comovem a opinião pública, mas sim por aquelas condutas ilegais que têm a capacidade de se reproduzir, de se estender, de ser imitadas e de se generalizar. Michel Foucault (1976) diz que nas pequenas ilegalidades é que se joga a batalha pela ordem social.

O Estado é a lei e a lei é o Estado

Seguindo essa linha de pensamento, o ditado da lei implica a necessidade de encontrar remédios para a ausência de virtude (Resta, 1985). A lei invoca a existência do delito. Falar da necessidade de justiça é falar da injustiça; falar da necessidade de igualdade é falar da desigual-

dade; falar da necessidade da lei é falar do delito; falar da necessidade da ordem é falar da ameaça da desordem ou da própria desordem.

Com o aparecimento da sociedade moderna, com a consequente dissolução das relações sociais feudais, a secularização da autoridade e o desenvolvimento das sociedades industriais, a definição do delito e a justificação para o poder de castigar necessitam de outro modelo de legitimação, distinto daquele que pressupunha a existência de seres reconhecidos como socialmente desiguais: senhores e vassalos, nobres e plebeus.

Os exemplos dessa nova definição estavam ao alcance de quem refletia sobre a diminuição da importância da religião para a sociedade, já que "é indubitável que o direito penal, em sua origem, era essencialmente religioso" (Durkheim, 1994, tomo I, p.118) e que, até o advento da Modernidade, funcionara como o cimento da estrutura social. Assim, os delitos religiosos tão severamente castigados nas sociedades pré-modernas, como a blasfêmia ou o sacrilégio, passaram a ser condutas não castigadas ou não contempladas nos códigos penais dos novos Estados que secularizaram a relação entre soberano e súditos. Em *A evolução das leis penais*, Durkheim (1999, p.87), ao considerar as mudanças que se produziram nos últimos séculos, afirma que "o crime se reduz progressivamente somente para as ofensas contra as pessoas; enquanto que as formas religiosas de criminalidade declinam, resulta inevitável que a força (violência) por meio do castigo se torne mais frágil", já que os sentimentos coletivos de religiosidade que eram a base do sistema penal nas sociedades pré-modernas têm diminuído.

Ao descrever a evolução das formas do castigo penal o autor distingue uma criminalidade religiosa, ligada às sociedades pré-modernas e baseadas na "solidariedade mecânica", e uma criminalidade posterior ou moderna a que reserva o nome de criminalidade humana. O papel da religiosidade nos povos primitivos implicava que a criminalidade consistia quase unicamente em não "cumprir com o culto, em violar as proibições rituais, em separar-se dos costumes dos velhos, em desobedecer à autoridade, ali onde estava fortemente constituída". Nas sociedades modernas (as europeias

de então), "o crime consiste essencialmente na lesão de qualquer interesse humano. Essas duas formas de criminalidade diferem profundamente porque os sentimentos coletivos que ofendem não são da mesma natureza".

Essa posição de Durkheim leva-o a afirmar que quanto mais se consideravam certos seres, bens ou valores superiores à natureza humana, mais se considerava qualquer transgressão uma violação ao sagrado, e o castigo em sua crueldade e em sua publicidade cumpria una função simbolicamente reparadora da autoridade violada, que é desconhecida pela concepção de delito. Isso o faz perguntar: "Qual é a importância do sofrimento individual quando se tem um Deus que deve ser apaziguado?". De todas as maneiras também cabe ressaltar que se os deuses religiosos na sociedade moderna recebem uma menor proteção da lei, a ordem social instalou "outros deuses" seculares, como a pátria, a nação, o Estado.

Contudo, é um tanto singular que o enfoque durkheimiano acerca "da evolução das leis penais" se centre na mudança de concepção do que se considera um delito-crime. Compartilho com ele o relativismo geográfico e/ou social-temporal que implica a proposta, mas me parece ser um tanto insuficiente para explicar a mudança na política penal que aconteceu com o advento da Modernidade, essa nova ordem social que produziu a burguesia e a economia de mercado nos finais do século XVIII. A esse respeito, a hipótese de Michel Foucault de explicar as mudanças na política penal em função da passagem das "sociedades de soberania" para as "sociedades disciplinares" me parece uma explicação muito mais sólida do que a simples secularização da sociedade, conforme assinala Durkheim.

Creio assim que Durkheim se move em um esquema que considera *a punição* como dada automaticamente pela "consciência coletiva", enquanto Foucault assinala que, na verdade, a punição está subordinada à política (penal), sendo uma das ferramentas que sustentam a ordem social, como outras (a tolerância, a ocultação ou a participação por parte do poder em atos ilegais). Que outra coisa é a apelação à "razão de estado" ou ainda ao "estado de exceção" (Agamben, 2004) que tem se tornado uma forma permanente de governo? Enfim, a nova ordem instaurada pela Modernidade não

persegue o delito (ou alguns delitos) por ser um delito, mas sim para construir uma ordem disciplinar e para que esta ordem seja interiorizada por toda a sociedade. Não outra coisa quer dizer Foucault (1978, p.76) quando afirma que no início da sociedade moderna não se tratava de punir, mas de punir melhor, o que significa que o poder de punir deveria ser aceito por um novo subjugado, o povo como sujeitado moral. Assim, paradoxalmente, se pode dizer que o poder de punir foi transferido para a sociedade que, em conjunto, deve refutar a delinquência que sempre existe como una tentação perigosa.[7]

A exemplificação que traz Foucault (1976) da crueldade do suplício público imposto ao regicida Damiens e seu progressivo declínio, já que substituído pelos regulamentos da fábrica-internato-manicômio-prisão, cinquenta anos depois, indica de que se trata a constituição da nova ordem social: a punição aparece como residual, como expressão da moralidade. O mesmo sentido adquire o desaparecimento da "cadeia de forçados", em meados do século XIX (Foucault, 1976). Mais que isso, as mudanças que ocorreram no sistema criminal a partir do Renascimento e com o advento da Modernidade podem dar outra pista para entender a complexidade que não está expressa na tese de Durkheim, embora se possa aceitar que, de maneira geral, ela tenha provocado uma mudança na concepção social do que é delito.

O fora da lei

Diz Michel Foucault (2000, p.43): "Se estiver presente no fundo de si mesmo, a lei não seria já a lei, senão a suave interioridade da consciência". Portanto a existência da lei lembra o que está fora, externo a nós. Lembra não somente a obrigação que temos de aceitar

7 "Ha sido absolutamente necesario constituir al pueblo en sujeto moral, separarlo pues de la delincuencia, separar claramente el grupo de los delincuentes, mostrarlos como peligrosos, no solo para los ricos sino también para los pobres, mostrarlos cargados de todos los vicios y origen de los más grandes peligros. De aquí el nacimiento de la literatura policial y la importancia de periódicos de sucesos, de los relatos de horribles crímenes" (Foucault, 1978).

a lei, mas a ameaça que existe de sermos punidos em caso de seu não cumprimento. Mas se isso parece uma resposta simples ao esquema delito-pena (como antes fora pecado-pena), isso não é real. Michel Foucault (1976) lembra-o quando diz que "deve-se desprender da ilusão de que a penalidade é antes de tudo uma maneira de reprimir os delitos [...], é um fenômeno social complexo que não pode ser explicado pelo direito ou pela ética". Trata-se do problema da ordem, de uma ordem, e não de um problema moral ou ético, já que o sistema jurídico moderno não é produto de um progresso racional nem resultado da filosofia humanista, mas produto de certas relações de força que se resolvem (ou se resolveram) de maneira violenta, em cenários de guerras e na produção de poder: disso tem surgido e surge a lei.

Essa imposição requereu um leque de situações materiais e culturais que podem ser assim resumidas:

a) A mudança na natureza do poder de punir a partir do século XIV que deixou de responder a uma ordem religiosa ou teológica e passou a responder a uma ordem secular e profana, produto da derrota militar do poder do cristianismo católico. A lei não é inerente ao que é justo, e o justo não é dado pela revelação. A partir desse momento, e de forma progressiva, o conceito de justiça advém somente da aplicação da lei.
b) A mudança na natureza da ordem social que vai de justificações éticas ou morais para o direito ou lei como uma necessidade para a convivência. Essa noção desenvolve-se em paralelo à perda progressiva da importância do pecado para a ordem social que vai sendo suplantada pela noção de delito descrito na lei e que responde à necessidade de previsibilidade frente a interpretações religiosas ou morais das condutas humanas.
c) O confisco ou a expropriação gradual do poder de punir por um "terceiro" que tem mais poder, que monopoliza o poder: na verdade um "guerreiro triunfante" que se institucionaliza transformado em governo-Estado e que monopoliza a coerção, a legislação e a tributação.
d) A grande mudança ou as mudanças no sistema de justiça penal ocorrido ao final do século XVIII, particularmente na redução

dos castigos públicos suplicantes (necessários nas sociedades de soberania) e a generalização da prisão (expressão da sociedade disciplinar).

e) A perda do poder de julgar e punir por parte de órgãos estatais especiais, fato que acompanha o processo crescente da codificação geral, a adoção de tribunais letrados, a ideia do caráter corretivo da pena e com isso a construção de uma nova subjetividade que seria "a alma da lei".

Em suma, com o advento da sociedade disciplinar a ênfase não está tanto no julgar-punir uma ilegalidade, mas em algo diferente: desvendar o significado individual e social desse ato, saber o que é esse ato (idem), que causalidade pode tê-lo produzido, que racionalidade o anima, que medida apropriada se deve tomar. Enfim, outra verdade deve ser desvelada, já que o ato a julgar-punir é um complexo enigma científico-jurídico que requer a revelação de outra verdade, além da jurídica, não tanto por um imperativo moral, mas para preservar a ordem social. Atentar contra a propriedade e atentar contra o direito de propriedade têm significados qualitativamente distintos para a ordem social e, portanto, para a política penal. Por isso, a ordem social requer uma racionalidade penal guiada pela política e não pela moral, ainda que a invoque. A expropriação do poder de punir pelo Estado não é então uma "humanização" da ação de punir, é um ato de poder (somente pune quem tem poder sobre outro que não o tem). Esse ato recorda a todos quem detém o poder, por isso o poder-lei "protege o infrator da vingança da vítima", só que não o faz para protegê-lo, mas sim para passar uma mensagem de que o poder e o poder de castigar pertencem somente a ele.

A retórica e a ficção

Essa lógica penal tem sido historicamente acompanhada de uma liturgia de solenidade, um ritual que expressa hierarquias e que outorga distância dos "litigantes" e que é, em especial, acompanhada

da força de um imaginário coletivo acerca de um inimigo social sobre o qual toda a sociedade demanda que se puna. Essa "transferência" para a sociedade do ardor da punição, e a legitimidade da punição, é um objetivo que está sempre à mão, embora inalcançável de maneira definitiva: continuamente o poder tem de alimentar, abonar e justificar sua política criminal porque a interpretação geral ou do bem comum presente nesse imaginário contém também desejos de equidade, de igualdade, de felicidade. Nesse sentido, Bronislaw Baczko (1999, p.21) afirma:

> Para que uma sociedade exista e se sustente, para que se possa assegurar um mínimo de coesão e até de consenso, é imprescindível que os agentes sociais creiam na superioridade do fato social sobre o fato individual, que tenham uma "consciência coletiva", um sistema de crenças e práticas que os una em uma mesma comunidade, instância moral suprema a todos que aderem a ela [...]. Existe uma conexão íntima e inevitável entre o comportamento e a representação coletiva.

Essa ideia de Bazcko acerca da consciência coletiva como "uma instância moral suprema à qual todos aderem" precisa ser atenuada à luz da realidade da generalização de comportamentos ilegais (Pegoraro, 2003), mas permanece como uma ilusão tranquilizadora.

A relação entre justiça e punição, tal como venho afirmando, é complexa porque precisamos nos separar dos ideais moralistas para desvelar a realidade do *continuum* ordem social-justiça-política judicial. Como disse David Garland (1999, p.89):

> Os rituais não somente expressam emoções, as suscitam e organizam seu conteúdo, proporcionam uma espécie de teatro didático por meio do qual se ensina ao espectador o que sentir, como reagir e quais sentimentos exibir nessa situação. Os rituais – incluindo os rituais de justiça penal – são cerimoniais que mediante a manipulação da emoção despertam compromissos de valor específico nos participantes e no público e atuam como uma educação sentimental gerando e regenerando uma mentalidade concreta.

Aqueles cerimoniais suplicantes das sociedades pré-modernas nas quais o ritual invocava a lei deixaram de ser funcionais na sociedade disciplinar, como analisou Foucault acerca da "cadeia de forçados",[8] o que é consonante à dissolução do Antigo Regime, sendo substituídos pela prisão, a pena do cárcere, forma mais adequada ao imaginário da sociedade burguesa. Mas o ritual do poder, o cerimonial e sua liturgia mantiveram-se e se mantêm sob outras formas e com outras justificações: já não é a pessoa do soberano agredido quem reclama o castigo e a aplicação da lei, mas sim toda a sociedade, que se sente agredida pela violação do pacto social e reclama a punição por meio de seu representante: o poder judicial, mas guiado pela preservação da ordem social em vez da lei.

Entretanto, qual é a importância atual do sistema judiciário na sociedade moderna[9] para a manutenção e reprodução da ordem social? É certo que a ordem social é resguardada pelo sistema judicial? Ou é somente um aspecto residual do controle social em uma sociedade de consumidores, já que a ética do trabalho se tornou supérflua (Bauman, 1999)? Como diriam os criminalistas, o direito judicial se deve usar como *ultima ratio*, nos casos em que todas as outras formas de controle foram insuficientes para manter a ordem. Mas vale a paródia acerca da punição: a ordem não é perturbada por crimes comuns. Mesmo os crimes mais atrozes, com dezenas de mortos e centenas de feridos, como foram, por exemplo, o atentado na Embaixada de Israel ou na Mutual Judia (Amia) ou o assassinato do jornalista José Luis Cabezas ou o de María Soledad, somente

---

8 "A todas las ciudades por donde pasaba, la cadena de forzados llevaba su fiesta. Eran las saturnales del castigo; la pena se tornaba en ellas privilegio. Y por una tradición muy curiosa que parece sustraerse a los ritos ordinarios de los suplicios, provocaba menos entre los condenados las muestras obligadas del arrepentimiento que la explosión de una alegría loca que negaba el castigo [...] El aquelarre de los condenados respondía al ceremonial de la justicia por los fastos que inventaba. Invertía los esplendores, el orden del poder y sus signos, las formas del placer" (Foucault, 1976, p.265).

9 Prescindo com isso de outras qualificações sobre a atualidade que são usadas por diversos autores como "modernidade tardia", "sociedades pós-modernas", "sociedades pós-industriais" etc.

para citar alguns,[10] não perturbam a ordem social. Pelo contrário, o pretenso ataque à ordem social que produzem esses delitos e a resposta quase sempre só retórica por parte do Estado mina de outras formas organização, outras formas de construção de subjetividade, não terminantemente submetidas aos valores da sociedade moderna, e reforçam a ordem e a segurança (lei e ordem) que exige o imaginário coletivo comovido por esses fatos.

Essa subjetividade construída em grande parte pelos medos e pela insegurança que produz o mercado, agora mais e mais globalizado, em uma sociedade de consumo, é a base que legitima socialmente a política judicial dirigida aos pobres, aos fracos, aos excluídos, como se fossem eles que produzissem os medos e inseguranças. O mercado tem como paralelo um Estado encarcerador, que enche as prisões com aqueles "imprestáveis" que a ordem socioeconômica produziu (Wacquant, 2000). Como coloca ironicamente Zygmunt Bauman (2000, p.140) ao falar da política penal na sociedade moderna:

> Na atualidade, os pobres são antes de tudo "não consumidores", já não "desempregados"... O mundo seria tão agradável sem eles! Não necessitamos dos pobres; por isso não os queremos. Eles podem ser abandonados a seu destino sem o menor ressentimento.

A legitimidade da política criminal da atualidade está em tornar mais e mais invisíveis os pobres que são reduzidos e confinados em guetos (cortiços, favelas, bairros) ou prisões: "Ao mesmo tempo, a obediência à norma e a 'disciplina social' ficam asseguradas pela sedução dos bens de consumo mais do que pela coerção do Estado e das instituições panópticas" (idem, p.139).

Observemos o pensamento clássico sobre o direito de punir desenvolvido por Cesare Beccaría em *De los delitos y las penas*. Ao argumentar fortemente contra os suplícios e certas punições, em especial a

10 Esses exemplos têm como referência a Argentina da última década do século passado, mas são generalizáveis a outras sociedades.

pena de morte, Beccaría não vacila em sustentar uma visão da ordem social como o bem máximo a tutelar: "a pena de morte não é um direito, e como tenho demonstrado não pode sê-lo, o é somente na guerra de uma nação contra um cidadão, por julgar útil ou necessária a destruição de seu ser" (1994, p.74). Como podemos ver, esse expoente do humanismo não duvida em justificar a pena de morte quando está em perigo a nação, ou seja, a ordem social. Segue dizendo:

> Por somente dois motivos se pode crer ser necessária a morte de um cidadão. O primeiro quando ainda privado de liberdade tenha tais relações e tal poder que interessa à segurança da nação; quando sua existência pode produzir uma revolução perigosa na forma de governo estabelecida. (ibidem)

Assim, Beccaría justifica a aplicação do castigo máximo, a pena de morte, somente quando está em jogo o poder: "quando ainda privado de liberdade tenha tais relações e tal poder que interesse à segurança da nação", diz. Os delitos chamados "comuns" não ameaçam o poder, simplesmente o violam como produto de alguma paixão momentânea, alguma irracionalidade, alguma patologia ou pulsão extrema: nada para preocupar o poder. Parafraseando Hobbes, os homens perigosos são aqueles que depreciam as leis e não tanto aqueles que as violam.

E assim entramos no tema da periculosidade em relação à ordem social da Modernidade e, portanto, na política de punição. Refiro-me às variáveis necessidades da ordem social e por isso também às mutáveis formas de controle social. Isso é o que Michel Foucault assinala como a passagem das sociedades de soberania para as sociedades disciplinares, não por uma questão evolutiva da humanidade, mas pelas necessidades estruturais da nova divisão social do trabalho e do mercado. O trabalho precisou ser submetido ao mercado e isso requereu uma política de punição dos pobres que adquiriu formas extremadamente cruéis, não tanto para castigá-los, mas para discipliná-los, claro que não economizando na crueldade. Isso significa que já não era possível nenhuma alteridade à sociedade

de mercado e ao lugar que o trabalho assalariado ocupava nela. Lembramos aqui o momento da reforma da Lei de Pobres, em 1834, (Polanyi, 1992, p.11) que eliminou a obstrução do mercado de trabalho entendido como o "direito a viver".

Mas voltamos ao pensamento de Durkheim sobre a necessidade de justificar a punição pela enormidade do crime, que, embora não mais referido a um imaginário teológico, necessita de outro imaginário, a ordem social, também fundada supostamente na moral e guardada por um ser transcendente – o Estado:

> Tal é a origem dessas teorias, tão difundidas ainda hoje, que de acordo com as quais a moral carece de toda base se não é apoiada em uma religião, ou pelo menos, sobre uma teologia racional, ou seja, se o imperativo categórico não emana de algum ser transcendente. (1999, p.88).

A sociedade moderna secularizada requer uma "teologia racional". Recordemos aquela ideia do próprio Durkheim já citada: "Qual é a importância do sofrimento individual quando é um Deus que deve ser apaziguado?"

Mas há algo novo que é a gestão da insegurança como ferramenta de controle social (Pegoraro, 1997), a insegurança que é produzida pela retirada do Estado do *welfare*, aquele Estado paternalista que pretendia reduzir os excessos cruéis do mercado autorregulado que produz a concentração da propriedade e das políticas econômicas em mãos das grandes corporações transnacionais. Quero dizer, a necessidade do Leviatã reaparece porque o problema da ordem é a insegurança, o que tautologicamente nos remete para um Estado frágil. O paradoxo disto é que a reivindicação da sociedade não é direcionada à fraqueza do Estado frente às forças sociais do mercado, mas para que se resolvam ou se reduzam os delitos interpessoais (comuns) que produzem uma sensação de insegurança.

Resumindo, o uso da retórica para a justificação do poder de punir, tal como desenvolvida por Hobbes, pode parecer convincente:

> Fora do Estado (da *civitas*) os homens não têm mais que suas próprias forças para se proteger [...]. Fora da sociedade civil reinam as paixões, a guerra, a pobreza, o medo, a solidão, a miséria, a barbárie, a ignorância e a crueldade. Na ordem que impõe o Estado a razão, a paz, as riquezas, a decência, a elegância, as ciências e a tranquilidade reinam em toda a parte.

Porém, se esse esquema entre estar fora ou estar dentro da sociedade fosse certo, as aspirações milenares teriam se cumprido e não seria necessária referência alguma à complexa relação entre ordem social e política judicial.

Referências bibliográficas

BELL, D. *El fin de las ideologías.* Madri: Tecnos, 1964.

______. *Las contradicciones culturales del capitalismo.* Madri: Alianza, 1977.

BOBBIO, N. *El futuro de la democracia*. Barcelona: Plaza y Janés, 1985.

BACZKO, B. *Los imaginarios sociales:* memorias y esperanzas colectivas. Buenos Aires: Nueva Visión, 1999.

BAUMAN, Z. *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa, 2000.

BECCARÍA, C. *De los delitos y las penas*. Madri: Altaya, 1994.

CALVINO, I. El mundo al revés. In: *Trespuntos*. Buenos Aires, s. n., 1998.

CÁRCOVA, C. M. La opacidad del derecho. In: *Derecho, política y magistratura*. Buenos Aires: Biblos, 1996.

CACIAGLI, M. *Clientelismo, corrupción y criminalidad organizada*. Madri: Centro de Estudios Constitucionales, 1996.

CAZZOLA, F. Il costo de la corruzione. In: BARCA, L.; TRENTO, L. (Comps.) *L´economia della corruzione*. Roma-Bari: Laterza, 1994.

CERRONI, U. *Marx y el derecho moderno*. México: Grijalbo, 1975.

CHOMSKY, N. Entrevista. *Realidad Económica,* n.154, 1998.

DELLA PORTA, D. *Lo scambio occulto.* Casi di corruzione política in Italia. Bolonia: Il Mulino, 1992.

DE SOUSA SANTOS, B. *Estado, derecho y luchas sociales.* Bogota: Ilsa, 1991.

DAHL, R. Poliarchia. In: ANGELI, M.; ELSTER, J. *El cemento de la sociedad.* Barcelona: Gedisa, 1991.

DURKHEIM, E. La evolución de dos leyes penales. *Delito y Sociedad. Revista de Ciencias Sociales,* Buenos Aires, n.13, 1999.

______. *La división del trabajo.* Planeta, 1993.

ECO, U. et al. *La nueva edad media.* Madri: Alianza, 1974.

ENGELS, F. *Las guerras campesinas en Alemania*. Moscou: Progreso, 1981.

FERRAJOLI, L. Crisis del sistema político y jurisdicción: la naturaleza de la crisis italiana y el rol de la magistratura. In: *Pena y Estado,* Buenos Aires, 1995.

FOUCAULT, M. *Vigilar y Castigar.* México: Siglo XXI, 1976.

______. Entrevista sobre la prisión, el libro y su método. In: *Microfísica del poder*. Madri: La Piqueta, 1978.

______. Fobia al Estado. *Archipiélagos,* Barcelona, n.4, 1990.

______. Omnes et singulatium: hacia una crítica de la razón política. In: *La vida de los hombres infames*. Madri: La Piqueta, 1990.

______. La Gubernamentalidad. In: *Espacios de poder*. Madri: La Piqueta, 1991.

______. *Hermeneutica del sujeto*. Madri: La Piqueta, 1994.

______. *El pensamiento del afuera*. Valencia: Pre-Textos, 2000.

FRANZ, A.; STAUB, H. *El delincuente y sus jueces desde el punto de vista psicoanalítico.* Madri: Biblioteca Nueva, 1935.

FREUD, S. *Moisés y el monoteísmo*. Buenos Aires: Amorrortu, 1986.

GIRARD, R. *La violencia y lo sagrado*. Barcelona: Anagrama, 1995.

GOULDNER, A. *La crisis de la sociología occidental*. Buenos Aires: Amorrortu, 1973.

GRAMSCI, A. *Cuadernos de la cárcel:* pasado y presente. México: J. Pablos, 1977.

GRONDONA, M. *La corrupción.* Buenos Aires: Planeta, 1993.

HELLER, H. *Teoría del Estado.* México: F.C.E., 1974.

HOBBES, T. *Del Ciudadano y Leviathan.* Madri: Tecnos, 1996.

______. *De Cive*. Madri: Alianza, 2000.

HOBSBAWM, E. *La era del capital*. Buenos Aires: Crítica, 1998.

HUNTINGTON, S. *El orden político en las sociedades en cambio.* Buenos Aires: Paidós, 1972.

JOLY, E. *La corrupción en las entrañas del poder*. Buenos Aires: F.C.E., 2003.

KLITGAARD, R. *Controlando la corrupción.* Buenos Aires: Sudamericana, 1994.

______. Estrategias a nivel nacional e internacional para reducir la corrupción. *Pena y Estado. Revista Latinoamericana de Política Criminal,* Buenos Aires, 1995.

LACAN, J. *Seminario7*. Buenos Aires: Paidós, 1988.

LAMOS DE ESPINOSA, EMILIO. Corrupción política y ética económica. In: *La corrupciòn política.* Madri: Alianza, 1997.

LAPORTA, F.; ALVAREZ, S. (Eds.) *La corrupción política.* Madri: Alianza, 1997.

LE BOTIE, E. *Discurso sobre la servidumbre voluntaria*. Barcelona: Tusquets, 1988.

MARÍ, E. *La teoría de las ficciones*. Buenos Aires: Eudeba, 2002.

______. *Derecho y psicoanálisis.* Teoría de las ficciones y función dogmática. Buenos Aires: Hachette, 1987.

MARIN, J. C. El no delito, tan solo una ilusión? *Delito y Sociedad. Revista de Ciencias Sociales*, Buenos Aires, n.2, 1993.

MARX, K. Introducción a la crítica de la economía politica de 1857. In: *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie.* México: Siglo XXI, 1978.

______. *La Sagrada Familia*. México: Grijalbo, 1967.

______. *La cuestión judía.* México: Grijalbo, 1967.

MELOSSI, D. *El Estado del control social.* México: Siglo XXI, 1995.

______. La radicación cultural del control social. *Delito y sociedad. Revista de Ciencias sociales,* Buenos Aires, n.9/10, 1997.

MERTON, R. K. Funciones manifiestas y latentes. *Teoría y estructuras sociales*. México: F.C.E., 1976.

______. Anomia y estructura social. *Teoría y estructuras sociales*. México: F.C.E., 1976.

MILIBAND, R. *El Estado en la sociedad capitalista.* México: Siglo XXI, 1976.

MILLS, C. W. *La elite del poder.* Buenos Aires: F.C.E., 1960.

______. Las fuentes del poder en la sociedad. In: ETZIONI, A.; ETZIONI, E. *Los cambios sociales.* Fuentes, tipos y consecuencias. México: F.C.E., 1974.

MORENO OCAMPO, L. La corrupción es una forma de abuso de poder. *Pena y Estado. Revista latinoamericana de Política Criminal*, Del Puerto, n.1, 1996.

NIETSCHE, F. *Genealogía de la moral.* Madri: Alianza, 1983.

O'DONNEL, G. *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Buenos Aires: Paidós, 1997.

OSBORNE, D.; GAEBLER, T. *La reinvención del gobierno*. Buenos Aires/Barcelona: Paidós/Estado y Sociedad, 1996.

PASQUINO, G. F. *Diccionario de Política.* México: Siglo XXI, 1987.

PIZZORNO, A. La corruzione nel sistema político. In: introducción libro de DELLA PORTA, D. Poder Ciudadano. *Quién es quién en el Poder Judicial*. Buenos Aires: Perfil, 1997.

POLANYI, K. *La gran transformación*. México: Juan Pablo, 1992.

REIK, T. *Psicoanálisis del crimen.* El asesino desconocido. Buenos Aires: Hormé, 1965.

REISMAN, M. L. W. *Remedios contra la corrupción.* México: F.C.E., 1981.

RESTA, E. *La certeza y la esperanza.* Ensayo sobre el derecho y la violencia. Buenos Aires: Paidós, 1995.

ROSE ACKERMAN, S. *Corruption*: a study in political economy. Nova Iorque: Academic Press, 1978.

______. Una administración reducida significa una administración más limpia ? *Nueva Sociedad*, Caracas, n.145, 1995.

RUSCHE, O.; KIRCHHEIMER, G. *Pena y estructura social.* Bogotá: Temis, 1983.

SAPELLI, G. *Cleptocracia.* El mecanismo único de la corrupción entre economía y política. Buenos Aires: Losada, 1998.

SIMONETTI, J. M. *El ocaso de la virtud.* Ensayos sobre la corrupción y el discurso del control social. Universidad Nacional de Quilmes/ Universidad Nacional de la Plata, 1998.

SUTHERLAND, E. *Ladrones profesionales* Madri: La Piqueta, 1998.

SYKES, M.; MATZA, D. Techniques of neutralization. A theory of delinquency. *American Sociological Rewiew*. XXII, p.64 e ss., 1957.

THOMSON, E. P. *Tradición, revuelta y conciencia de clase.* Barcelona: Crítica-Grijalbo, 1984.

VERBITSKY, H. *Robo para la corona.* Buenos Aires: Planeta, 1993.

______. *Hacer la Corte.* Buenos Aires: Planeta, 1995.

WEBER, M. *Economía y Sociedad.* México: F.C.E., 1974.

______. *Historia Económica General*. México: F.C.E., 1976.

WOLFE, A. *Los límites de la legitimidad.* México: Siglo XXI, 1980.

5
Quatro dimensões explicativas da violência de jovens

Concepción Fernández Villanueva[1]

A violência protagonizada por jovens ocupa certo espaço na realidade e no imaginário das sociedades modernas e mantém uma presença contínua e estável sob a forma da chamada "delinquência juvenil". De forma mais esporádica, manifesta-se também em condutas de vandalismo, brigas e agressões nos espaços de ócio, atos de violência no esporte e assédio nos centros educacionais, agressões xenófobas e racistas, manifestações ideológicas ou políticas, acompanhadas de atos de destruição, ameaças ou agressões. Ocupa também um espaço no imaginário social, já que, independentemente de sua importância, costuma ser supervalorizada e em consequência produz certa preocupação social e se transforma em uma estratégia para tomar decisões políticas que se relacionam ao conjunto da juventude.

Uma apreciação sistemática da violência protagonizada por jovens distingue a violência reivindicativa, a delinquência juvenil, a violência vinculada ao ócio e a violência escolar (Revilla et al., 2009). A violência reivindicativa e a delinquência são comuns em suas características às que são protagonizadas por adultos, já que

---

1 Professora titular da Universidad Complutense de Madrid. – Centro: Facultad Ciencias Políticas y Sociología – Departamento de Psicología Social

têm, ambas, objetivo basicamente instrumental. Trata-se de condutas inapropriadas, fora do marco legal, condutas denominadas delinquentes por estarem tipificadas claramente nos códigos penais (Rutter et al., 2000).

A violência vinculada ao ócio e à violência escolar responderia melhor ao conceito de violência juvenil, já que têm sua explicação em processos vinculados a identidades e à representação social de jovens, isto é, aos aspectos identitários e imaginários da juventude. Não obstante, também a violência reivindicativa e a delinquência, quando são protagonizadas por jovens, costumam participar de dimensões peculiares e diferenciadas das operadas por adultos. Dessas, as mais relevantes são o caráter grupal e a relação com a identidade. O caráter grupal se constata somente nas gangues e também no enfrentamento entre elas, competindo por espaços de poder, negócios ilícitos ou algum outro bem social (Alvarez & La Torre, 2008; Scandroglio et al., 2006; Feixa et al., 2006). A relação da violência com a identidade constata-se pelo fato de que frequentemente as ações têm um caráter simbólico ligado ao significado, importância e definição social de seus protagonistas.

O objetivo deste capítulo é apresentar uma reflexão panorâmica sobre as principais dimensões explicativas da violência protagonizada por jovens. Nossa tese baseia-se principalmente na análise de investigações próprias, sobre violência em espaços de lazer e violência de matriz ultradireitista (Fdez Villanueva, 1998) e sobre violência na escola secundária realizadas a partir de 2007 até a atualidade. Da mesma forma, tomamos em consideração outras investigações e outros dados de violência de jovens, em que destacamos os aspectos mais relevantes.

Analisamos também os trabalhos acerca das revoltas estudantis nas cidades francesas desde o ano de 2003 (em especial as que se produziram em 2005) por serem essas as manifestações que têm emergido recentemente e que têm se repetido de variadas formas em algumas outras cidades. Referimo-nos também a agrupamentos que têm protagonizado incidentes de violência em grandes cidades latino-americanas (meninos de rua etc.) assim como a estudos so-

bre gangues na América Latina, nos Estados Unidos e na Europa. Finalmente, entram em nossas considerações alguns movimentos políticos protagonizados por jovens que têm originado, pontualmente, incidentes de violência.

As mais influentes razões da violência de jovens residem nas condições mais puramente psicossociais, isto é, as que dependem das interações, da relação dos jovens entre si e dos jovens com o resto da sociedade. Distinguimos quatro dimensões fundamentais explicativas dos incidentes de violência: 1) as características grupais dos incidentes e a situação dos protagonistas; 2) a identidade social em que se situam os jovens; 3) as ideologias com as quais se identificam; 4) os aspectos imaginários que operam tanto nos indivíduos quanto nos grupos.

As dimensões grupais

A grupalidade é um componente fundamental na violência de jovens. Não está ausente na violência de adultos, mas nas manifestações que temos assinalado como próprias da juventude é muito mais influente e determinante. Nas grandes urbanizações, sobretudo na América Latina, a violência de adolescentes e de jovens vem marcada por um caráter grupal. Manifesta-se na conformação de gangues que vão desde o grupo propriamente dito, cujos membros interagem cotidianamente, até as disputas esportivas e disputas de torcidas, cuja interação é menos frequente e que se caracterizam por enfrentar-se em nome da equipe esportiva, causando danos materiais e físicos (Torres, 2005; Alvarez & De La Torre, 2008).

As gangues são formas características sob as quais se manifesta certa violência de jovens, e sua entrada naquelas é um dos maiores fatores de risco para os adolescentes em cidades suburbanas dos Estados Unidos (Winton, 2005). De modo similar, em outras cidades europeias a associação com grupos de estilo violento constitui-se no mesmo fator de risco (Nozinger & Kurtz, 2005). As gangues violentas com componentes de identidade cultural são muito frequentes

na Europa (Decker & Weerman, 2005). Nestas últimas os vínculos familiares de sangue, de vizinhança ou de clã explicam a formação dos grupos, que se transformam em estruturas muito complexas e variadas. Em todo caso, qualquer que seja seu tamanho, composição ou variabilidade grupal, adquirem uma predominância significativa em sua formação e manutenção.

A violência política de jovens, seja ultradireitista (Ibarra, 2003) ou esquerdista (Júris, 2005), não tem sentido a não ser no marco de grupos ideologicamente marcados, nos quais os jovens constroem suas identidades e definem seu papel na sociedade. Os incidentes violentos explicam-se no seio dessas identidades grupais pela função que estes pretendem desempenhar na evolução social. Esses grupos oferecem aos jovens uma proposta de transformação da sociedade na qual estes possam se sentir protagonistas. Os incidentes entre os jovens que causam algum ato de violência são interpretados pelos líderes grupais como atos necessários para a transformação social. Mas se nos fixamos nas condições em que se produzem esses atos, observamos em cada um deles a transcendência do grupo. O grupo define quem são os possíveis destinatários da violência, legitima as razões pelas quais há que se utilizar de violência contra as vítimas e estabelece os momentos concretos nos quais se deve produzir cada incidente.

As autoridades e os que arbitram sobre os delitos violentos cometidos em grupo têm muita dificuldade para estabelecer a autoria individual de cada participante. Esse fato resulta frequentemente na impunidade de alguns protagonistas claramente envolvidos nessas ações, deixando-os livres de sanções legais justamente pelo fato de estas terem ocorrido em um contexto grupal. Nesse sentido, é paradigmática a luta do movimento espanhol "jovem conta a intolerância" por estabelecer a responsabilidade penal de participantes em um incidente em que um grupo ultradireitista assassinou um jovem torcedor de um time rival. O álibi legal dos agressores consistiu precisamente em uma difusão da responsabilidade individual e a dificuldade de estabelecer legalmente a autoria e cumplicidade de alguns indivíduos, que ao final foram acusados e julgados.

Na violência produzida no contexto do ócio, a dimensão grupal também é significativa. Nos espaços de ócio produzem-se enfrentamentos entre grupos de jovens com estilos diferenciados por sua forma de vestir, gostos musicais ou por estilo de vida. Os enfrentamentos nesses contextos estão relacionados com a manutenção da identidade grupal, com o estilo de vida e marcada por certa territorialidade que defende determinados lugares e formas de estar.

Em todas essas manifestações tão variadas é necessário levar em conta uma grande diversidade de agrupamentos, de várias formas e tipos, inclusive de tamanho. Estão incluídos nesses agrupamentos tanto os de pequeno porte, como as gangues, quanto os de médio porte e com certa consistência no tempo, como os grupos culturais, políticos e esportivos. Além desses incluem-se também os grupos formados espontaneamente, como no caso das revoltas em bairros periféricos ocorridas em cidades francesas, formados como reação a incidentes com a polícia em um dado momento. Esse tipo de grupalidade pode ser observado também nos protestos estudantis (Bordet, 1999).

Em nosso conceito de grupo incluímos tanto os chamados "grupos de interação" (pequenos grupos formados por indivíduos que compartilham atividades e interações cotidianas) quanto os grupos que se referem a categorias, chamados grupos categoriais. O grupo categorial define-se como categoria de referência a indivíduos que se sentem formando parte daquele, ainda que não haja uma interação muito frequente entre os membros. Assim, trata-se de um grupo mais amplo, construído como categoria imaginada ou imaginarizado. Pode ser o caso dos "grupos de estilo", caracterizados por sua forma de vestir ou seu estilo. Podemos incluir também um grupo que se forma espontaneamente em relação a uma categoria que se refere a uma identificação momentânea de uma série de indivíduos com uma posição ou categoria comum. Um exemplo seriam os grupos formados nas cidades francesas ou nos incidentes do ano de 2009 nos bairros periféricos de Madri.

A integração em grupo, em qualquer de suas formas, é muito importante na adolescência e na juventude. As abundantes pes-

quisas presentes nos tratados mais atuais de psicologia evolutiva (Shaffer, 2009) indicam que os iguais são elementos substantivos na configuração da identidade social. Os grupos étnicos, grupos de amigos, de gênero, de profissão, sejam os já integrados na estrutura social, sejam os minoritários ou marginais, jogam um papel determinante na formação da identidade social dos jovens. Posteriormente à etapa da adolescência os indivíduos precisam sair da construção da realidade que interiorizaram na família e entrar em um mundo simbólico que os conecte com a sociedade mais ampla e lhes permita sentirem-se participantes no mundo e atores da história. O grupo é nesse momento um recurso para construir a identidade social e a possibilidade de se tornarem protagonistas da vida social e da história.

No período de reelaboração da identidade e de passagem da identidade adolescente à identidade adulta os jovens possuem uma escassa presença social e o grupo de pares proporciona-lhes visibilidade, poder e importância. Por um lado, sua presença em um grupo torna-os partícipes da importância e visibilidade social que esse grupo tem antes de sua entrada, e assim, por meio do grupo, esses jovens conseguem uma projeção mais ampla e relevante, incluindo aí uma projeção histórica, especialmente no caso dos grupos fortemente ideologizados, isto é, os grupos políticos.

Por outro lado, no marco dos grupos os jovens normalizam-se, isto é, se tornam normais e aceitáveis, com atos e condutas que nunca teriam do ponto de vista individual. A ação social costuma apresentar-se como promovida por grupos que tenham sentido a necessidade de utilizar a violência para transformar a sociedade. A violência política, as guerras ou a ação violenta de grupos minoritários que mais tarde triunfaram costumam ser os marcos justificadores dos indivíduos que formam parte de pequenos grupos e que exercem a violência na esfera do interpessoal. Os indivíduos violentos costumam comparar seu comportamento com o da polícia, dos terroristas ou dos revolucionários para justificar seus atos.

Definitivamente, sentir-se parte de um grupo é, para os jovens, necessário e vital. O grupo dá a eles importância, poder, identidade,

orientação interpessoal, sentido enquanto agente social e também cobertura legal e psicológica para realizar determinadas ações, sobretudo as que são inaceitáveis do ponto de vista legal.

No seio do grupo constrói-se e se reforça o sistema de valores, as crenças, a ideologia. Os líderes selecionam as mensagens e valores que consideram valiosos, repetem as mensagens, insistem com elas, interpretam-nas e dão a elas sentido próprio, uma "interpretação situada" para torná-las funcionais na interação cotidiana de seus membros. As orientações para a ação que são dadas aos membros do grupo são justificadas para fazê-las aceitáveis e conseguir que os indivíduos as interiorizem. A interiorização dos valores do grupo supõe uma forma de vinculação segundo a qual os avatares históricos e os objetivos do grupo são vividos como próprios. Isto é, os indivíduos tomam para si certos elementos ou problemas da vida do grupo, considerando natural o que antes poderia parecer estranho; identificam-se com o grupo, interiorizam sua ideologia entendendo para tal uma ideologia viva, próxima da identidade grupal e que serve de guia para as ações. Quando a quantidade de elementos que o membro do grupo interioriza é muito grande, e a vinculação emocional, muito intensa, podemos nos referir a uma identificação excessiva, que dificultaria a manutenção da individualidade do sujeito e o deixaria inerte frente às demandas do grupo. Nos momentos de crise social ou de identidade frágil dos sujeitos, como acontece no período da juventude, o risco de perder a independência e a capacidade para atuar independentemente é muito alto.

Um nível muito alto de identificação com o grupo pode-se considerar em si mesmo como um potencial fator de violência por diferentes razões. Em primeiro lugar, pode comportar uma excessiva disponibilidade para atuar a favor das determinações do grupo, inibindo certos princípios morais individuais que existiriam sem essa influência do grupo; em segundo lugar, pode-se acentuar a diferenciação e a rivalidade entre grupos, aumentando o risco de confrontação entre eles e, portanto, o risco de atos de violência.

A participação de um indivíduo na estrutura do grupo expõe a influência dos líderes e do poder grupal que marcam o lugar desde

o qual tomar as decisões e agir. Esse processo confere-lhe certa responsabilidade para atuar em nome do grupo e manter a estrutura e o valor deste no contexto exterior. No entanto, a responsabilidade para atuar em defesa do grupo transforma-se frequentemente em "pressão". O indivíduo vê-se obrigado a agir em situações em que os líderes, e não ele mesmo, decidem.

A responsabilidade em relação ao grupo tem uma dupla característica, psicológica e legal. Em cada feito concreto, especialmente quando se trata de ato de violência, a responsabilidade individual desloca-se em grande parte para o grupo, para seus líderes e a totalidade "difusa" do grupo. Ocasionalmente, os indivíduos não podem diferenciar bem as responsabilidades de suas ações no ataque às vítimas, já que participam de ações coletivas em que se apagam os limites entre a ação realizada pelo grupo e as ações concretas realizadas por cada um dos indivíduos. A difusão da responsabilidade pessoal produzida nesse processo proporciona a eles uma interessante cobertura psicológica, já que cada um dos agressores pode ter dificuldades reais para estabelecer com clareza a mesma materialidade dos atos de violência cometidos e muito mais ainda as consequências e as intenções da realização de tais ações.

Por outra parte, do ponto de vista legal, a ação em grupo resulta muito protetora. O sistema penal está especialmente preparado para punir os feitos individuais, mas apresenta extrema dificuldade para julgar com precisão as ações grupais. Em consequência existem estratégias para a difusão legal da responsabilidade individual para conseguir certa impunidade legal, estratégias nas quais os grupos mais ideologizados preparam seus membros.

A identidade social

Entendemos por identidade social o conjunto de significantes pelos quais os atores sociais se reconhecem e são reconhecidos. É a resposta à pergunta: quem sou eu? Ou quem somos nós? Essa resposta consolida-se em um autodiscurso formado por signifi-

cantes linguísticos com os quais os grupos e as pessoas resumem e valorizam a informação que possuem sobre si mesmos. Esse autodiscurso ou resposta à pergunta sobre quem sou eu ou quem somos nós é uma verdade objetiva, se não uma versão que se sustenta nas argumentações mediatizadas pela lógica do contexto social e pelas relações interpessoais.

As versões de identidade não surgem do nada, mas têm certas "condições de possibilidade", canais específicos de significação em que são construídas. As condições têm que ver com a interação social, com o "mapa" dos grupos "disponíveis" das identidades previamente definidas. As identidades disponíveis na estrutura social situam os sujeitos em distintas posições de poder mais ou menos vantajosas. As pessoas e os grupos necessitam manter a identidade, defendê-la ou incrementar seu poder, e para isso precisam de algum tipo de violência, seja física, social ou simbólica. Alguns tipos de violência são considerados legítimos para defender a identidade pessoal ou grupal, por exemplo, a violência defensiva dentro de certos limites. A violência pode inclusive ser obrigatória para algumas identidades dentro de certas normas.

Os significantes nos quais se fixa a identidade são eleitos de acordo com objetivos grupais, mas também com ideias e palavras construídas no grupo e com um sentido próprio e situado dentro dele. Uma vez eleitos, os ditos significantes são utilizados na apresentação pública e na interação com outros grupos de iguais.

Os indivíduos e os grupos necessitam apresentar aos demais e a si mesmos uma identidade social. O próprio nome dos grupos tem uma importância fundamental, já que é a senha para iniciar e manter a interação dos indivíduos no grupo. Os nomes dos grupos estão vinculados socialmente a sentidos e valores culturais relacionados com a procedência, origem étnica ou com objetivos e demandas específicas da situação. Para compreender a identidade dos grupos, assim como o efeito social que produzem, Garto (2007) e Soriano (2008) destacam esse aspecto ao estudarem os nomes que as gangues de jovens das cidades norte-americanas se dão. As próprias denominações de *skinheads, punks, latin kings, ñetas*, góticos etc. remetem a

referências culturais e valores desejados pelos membros do grupo e por sua vez repletos de referências negativas para os grupos opostos.

Convém destacar a dimensão de polarização e oposição presente em todas essas identidades. Os *skinheads* opõem-se aos *punks*, aos *latin kings*, aos *ñetas* etc. A própria "exacerbação" da identidade situa-se no limite da violência. É o caso da rivalidade entre esses grupos opostos. Ao mesmo tempo, certas organizações grupais com fortes definições identitárias e convicção de seu papel na sociedade desafiam as normas e a ordem social das sociedades em que convivem provocando atos de violência. Como afirma Ceccheto (1999) referindo-se às "galeras *funk*" cariocas, produz-se uma mescla entre o lúdico e o violento que serve tanto à cultura do ócio quanto à expressão e defesa da identidade cultural. Nesses casos costuma-se produzir um excesso de violência por parte da cultura midiática que projeta em ditos grupos uma periculosidade excessiva.

As identidades incluem ou excluem os sujeitos de determinadas posições de poder. É necessário que existam significantes da identidade que sejam um depósito dos desejos dos sujeitos, que fixem os significados sociais positivos que os sujeitos dão a si mesmos ou consideram justos para eles. As definições sociais de identidades degradadas, excludentes, negativas ou polarizadas são a origem da violência simbólica e real.

A importância das autodefinições, os significantes da identidade, acentuam-se nos adolescentes e jovens, uma vez que se encontram em um período evolutivo de questionamento ou redefinição de seu papel na sociedade. O mal-estar produzido por uma identidade considerada degradada ou desvalorizada é um fator constatado na investigação sobre violência de jovens nas cidades (Pegoraro, 2002; Bordet,1998; Beaux & Pialou, 2005). Os atos de violência dentro da escola adquirem sentido desde a perspectiva de seus atores como uma resposta à identidade negativa projetada pelas autoridades ou simplesmente percebida pelos agressores. A violência do sistema educativo pode ser entendida como uma luta entre identidades; os responsáveis pela instituição escolar podem desrespeitar as identidades dos alunos, ameaçando-as e desvalorizando-as (Sposito,

2001; Dubet, 2003), e estes podem responder a esse desrespeito com atitudes de violência, com um caráter defensivo ou expressivo para afirmar suas identidades. Os atos de violência entre grupos dentro da escola também não podem explicar-se sem essa perspectiva identitária.

Certos grupos de jovens nas grandes regiões urbanas da América Latina (meninos de rua, pivetes) identificam-se com uma identidade social de excluídos contraposta aos "outros" integrados na sociedade (Willadino, 2004; Feijó & Assis, 2004). Esses jovens creem que muitas formas de violação dos direitos humanos se exercem contra eles por parte da polícia e com cumplicidade da sociedade mais ampla. Sua identificação com uma identidade excluída, desejável e percebida como rival do "resto da sociedade" explica seus atos de violência. Algumas manifestações políticas ou reivindicativas derivam espontaneamente em violência quando os manifestantes interpretam que sua identidade foi agredida ou tratada injustamente pela polícia ou por outros atores sociais. Esses atores cuja identidade não reconhecem nem aceitam como legítima se transformam em rivais identitários e são o objeto da ira, das ameaças e da violência dos manifestantes.

Os incidentes frequentes entre grupos de jovens nos espaços de ócio, entre as chamadas tribos urbanas, desencadeiam-se nesse processo de rivalidade identitária acentuada, devido à necessidade de marcar fortemente a negação e as diferenças com outros grupos de jovens. Nos contextos de ócio as diferenças radicalizam-se, se polarizam e é forjado um ódio, um desapreço, uma desmoralização e desvalorização do outro que desemboca com facilidade em agressões entre "galeras" e gangues urbanas. A violência racista e xenófoba dos grupos *skins* contra os imigrantes e as pessoas de outra etnia ou cultura é justificada pelos agressores como resposta a uma ameaça identitária, ameaça à perda de trabalho ou à perda de identidade (Fdz Villanueva, 1998). O vandalismo, destruição em grupo de bens urbanos, é justificado por seus protagonistas como um enfrentamento de rivalidade com a sociedade estabelecida e com suas regras de conduta (Gicell et al., 2006; Kokoreff et al., 2006).

O período evolutivo que corresponde à juventude obriga a uma reconstrução e reelaboração dos significantes da identidade. Por isso as identificações identitárias desse período podem ser frágeis e polarizadas. A necessidade de reconstrução identitária acentua a importância dos grupos de iguais que passam a ocupar um espaço fundamental na ação e na própria definição de identidade dos indivíduos. A identidade de jovens é, dessa maneira, por um lado, muito dependente dos grupos, e por outro, muito extremista e polarizada. A polarização facilita a entrada em conflitos e a sensação de ameaça. Além disso, os processos afetivos que as identidades em construção desenvolvem são as identificações extremas e as rejeições extremas; amor e ódio são acentuados assim como os processos afetivos relacionados com a violência (defensiva no caso da identificação extrema ou ofensiva no caso da rejeição extrema).

A ideologia

A identidade frágil, polarizada e rivalizada é o caldo de cultura no qual a violência dos jovens se enquadra. Os atos de violência cumprem uma função na manutenção, na conquista e no reforço da identidade, mas não seriam compreensíveis sem um conjunto de valores justificados que os tornam compreensíveis e de certo modo "justos" para seus atores. A esse conjunto de valores chamamos de ideologia da violência.

Entendemos a ideologia como um "conjunto de crenças sociais compartilhadas por grupos" (Van Dijk, 1998) e de ideias sobre os indivíduos, as normas e os papéis sociais. Tratam-se de representações que vão além do estritamente político e se situam em um lugar próximo da identidade como algo "vivo", que faz parte da interpretação da realidade social e da própria definição de identidade. Assim como o nacionalismo banal (Billing & Nunes, 1998), devemos entender as ideologias como um conjunto de discursos e práticas implicados com as rotinas da interação cotidiana e presentes na forma de enfrentar o modo de vida e as relações sociais. Nas palavras

de González Rey (1987), "o político ideológico está presente em todas as formas de expressão da personalidade".

Os valores ideológicos, mesmo que se enquadrem dentro do denominado "político", não só organizam, hierarquizam e ordenam os componentes da identidade, mas também avaliam os objetos e pessoas com os quais nos relacionamos cotidianamente. Decidem quem pode estar próximo ao "eu", se amigo ou colaborador, valioso ou desprezível. Decidem de quem devem se aproximar ou distanciar-se e quem é merecedor de ajuda, de desprezo ou mesmo de agressão. Não é somente um recurso de identidade, mas também pode tornar-se suporte ou sustento. Isso ocorre quando os significantes mais importantes da identidade são ideológicos. As pessoas que se definem como ultradireitistas ou ultraesquerdistas, como *skins*, como pacifistas, como antinazis ou como nazis não estão somente pondo em relevo sua opção política, mas estão também deixando claro a adesão a outros tipos de valores relacionados à interação cotidiana.

As ideologias formam-se e se legitimam por processos coletivos e de socialização. Novamente os grupos de jovens têm um papel fundamental na formação, transformação e manutenção da ideologia. Nos grupos constroem-se os significados específicos, contextualizados, significados estes que servem para a compreensão do que se passa ao redor e para o posicionamento frente às demandas do momento. As interpretações e a linguagem dos grupos são chaves para construir e produzir tais sentidos contextualizados.

Na construção dos processos ideológicos é possível identificar duas dinâmicas características: a) a acumulação de repetição de ideias ao redor da mesma realidade e com o mesmo sentido. O que interessa é o caso particular mais que a coerência lógica entre os argumentos e a acumulação de informação que redunda em apoio a uma posição, de forma que sirva para criar uma necessidade imperiosa de ação; b) o gerenciamento de discrepâncias e dissidências. As interpretações de alguns membros do grupo que podem desviar-se da interpretação dos líderes são disfarçadas, matizadas, minimizadas, silenciadas, corrigidas em sua importância na pre-

sença do grupo. Com isso, o indivíduo dissidente se vê obrigado publicamente a corrigir certos matizes ou a defender outros. O discurso ideológico grupal fica homogeneizado mediante essas dinâmicas grupais. Os valores ideológicos definem-se e ditam o que é e o que não é justo e o que se deve fazer para alcançar a justiça. Quando se utiliza um tipo de discurso que admite a violência como instrumento para resolver diferenças, para satisfazer necessidades e para solucionar conflitos, estamos ante uma ideologia autoritária e violenta, que costuma vir acompanhada por um desapreço dos agentes e autoridades responsáveis por manter a justiça em sociedade, assim como de outras instituições e atores sociais reconhecidos.

As ideologias podem aceitar a violência exercida contra pessoas concretas e os jovens agressores decidem antes quem é merecedor de violência e por quê; quem é depreciável e por quê. Consideram que são atores sociais que podem permitir causar danos se com isso favorecerem a promoção dos valores que marcam sua ideologia. A ideologia, assim, permite e legitima que se agridam pessoas concretas, já que antes da agressão se avalia as vítimas como más, depreciáveis ou merecedoras de castigo. Depois decidem tomar a justiças nas próprias mãos e agir em consequência disso. Naturalmente, tomar a justiça pelas mãos somente é justificado por uma ideologia autoritária. A avaliação negativa das vítimas faz-se a partir de variados pressupostos ideológicos, como o racismo, o antissemitismo, o nacionalismo, o machismo ou a atribuição ideologizada de culpa e responsabilidade sobre as condições de vida dos agressores. A violência percebe-se nesses grupos como a única forma de impor limites ao dano percebido, como uma maneira de frear as ameaças e violência sofridas. Aparece assim, para seus protagonistas, como uma violência reativa, defensiva e, portanto, justificada.

A ideologia legitimadora do uso da violência vem acompanhada de uma deslegitimação dos atores sociais que podem fazer uso legítimo da violência para manter a ordem nas diferentes situações. Os grupos de jovens nas periferias das cidades latino-americanas deslegitimam a ação da polícia, atribuem a ela condutas transgressoras da ordem, condutas ilícitas e, sobretudo, não a consideram uma

garantia de segurança. O mesmo ocorre entre os jovens *skins* com respeito à polícia e outras instituições.

Na violência de grupos dentro das escolas é paradigmático o fato de que os indivíduos responsáveis por fazer cumprir a disciplina e manter a ordem não tenham nenhuma credibilidade entre os alunos (Torres, 2005). Os professores e as autoridades são desvalorizados, ridicularizados, deslegitimados como atores sociais, uma vez que os alunos concluem que têm direito a defender-se usando a violência. A ausência de identificação com a escola é mais que uma simples desvinculação e falta de identificação com seus valores: vincula-se à desvalorização e desapreço e ao não reconhecimento dos mediadores dos conflitos escolares (Dubet, 2004). Consideram esses mediadores como injustos e a partir dessa interpretação os alunos agressivos se consideram mais justos que as autoridades escolares.

A projeção de injustiça sobre as vítimas é geral nos grupos de jovens violentos e constitui um importante fator de legitimação e normalização de suas ações. O mecanismo é sempre o mesmo: banalização e desapreço à lei e suas garantias e valorização da resposta transgressora acompanhada de uma percepção trivializada das consequências sociais da transgressão.

Os elementos imaginários

A todos esses fatores explicitados devemos adicionar um elemento sem o qual não seria possível compreender alguns incidentes, seus contextos e consequências: a dimensão do imaginário. A denominada "violência sem sentido" ou "violência gratuita" deixa de sê-lo quando se compreende a vertente imaginária dos atos, que são acessíveis por meio das narrativas ou de seus símbolos (Presser, 2009; Duck, 2009). O imaginário relaciona-se com as aparências, os cenários, as representações de imagem, os estereótipos. As imagens são importantíssimas nos primeiros momentos das relações interpessoais, ainda que depois se articulem às representações sociais e às ideologias. O imaginário é um modo de conhecimento que

se estabelece previamente à linguagem, mas persiste para além de sua restauração e constitui um modo de representação da realidade com enorme força de organização subjetiva e de identificação com símbolos.

De acordo com Durand (1996), Giust-des-Prairies (2003) e Taylor (2006), o imaginário dota de certo sentido as experiências, ainda que esse sentido possa ser transitório ou provisional, já que integrado a um modo de conhecimento mais complexo e estável dependente da linguagem. Apesar de não formar nenhum sistema moral ou de princípios éticos, as representações imaginárias justificam e legitimam ações (Castoriadis, 1989). Os imaginários forjam-se nas relações cotidianas e por isso são um produto social e histórico (Baczo,1984).

Os imaginários das relações interpessoais, dos interlocutores sociais, do outro (a figura do outro, Malet, 2004) são um referente básico no desenvolvimento e na formação da identidade. A formação e o nascimento dos grupos costumam incluir imagens e representações imaginárias do que representarão na vida social. Frente ao mundo simbólico, com sua enorme quantidade de matizes, o universo do imaginário apresenta uma realidade muito polarizada e por isso antecipatória e inclinada à violência. Além disso, o imaginário é uma representação primária investida de emoção e afeto, que impele a agir com urgência.

As representações de imagem (os imaginários) estão muito presentes nos grupos de jovens e de forma particularmente notável nos grupos violentos. Os *latin kings* espanhóis, cuja origem se situa na América do Norte, denominam-se a "sagrada tribo da Espanha", aludindo ao território imaginário da nação espanhola ("território hostil") dividida por sua vez em quatro "reinos" (reino asteca, reino inca, reino maya e reino hispano), com cada reino por sua vez dividido em vários territórios com nomes étnicos. Os "chefes" de cada facção têm nome de reis e os ritos de reconhecimento desses chefes aludem a características étnicas e culturais. Os nomes estão ligados à identidade do grupo, mas adicionam algo de cênico, de representação valorizada, de alusão ao ritual, à cena e ao rito.

Os grupos podem ter para si mesmos e para a sociedade um imaginário negativo. Os imaginários negativos criam-se quando os grupos são privados de reconhecimento pessoal, de presença social ou são representados com imagens de desvalorização. A ausência de reconhecimento social acompanhada de ressentimento ou culpabilização imaginária é determinante da violência constatada em muitos incidentes protagonizados por jovens. Nas revoltas de Paris (2005) os manifestantes baseavam suas ações em resposta a terem sido chamados "escória" da sociedade e ao ver contraposta uma representação social de outros jovens definidos como *beaux jeunes*. Os adolescentes e jovens violentos que vivem nas ruas de cidades latino-americanas e os jovens de periferia costumam desenvolver representações imaginárias da sociedade contrapostas às deles mesmos enquanto excluídos.

A "sociedade", com suas instituições, situa-se em um lado, e no lado oposto, eles mesmos, definidos "os outros", os estigmatizados, os relegados à posição secundária, os discriminados (Abramovay et al., 1999; Willadino, 2004). Essa sociedade, por sua vez, imagina--os e os percebe de forma igualmente antagônica, com imagens e metáforas degradantes. Convém diferenciar essas denominações ou marcas dos simples qualificativos que podemos incluir na identidade ou na ideologia. Não se trata de definições como poderiam ser "os pobres", "os ricos", "os marginalizados", "os integrados" simplesmente, senão marcas muito fortes que remetem a imagens valorativas. Na realidade, são metáforas de degradação, de imperfeição e falta de completude ou projeções de maldade; entendem-se como uma radicalização e avaliação extrema das diferenças. O "outro" excluído deixa de ser percebido simplesmente como "perigoso" e "ameaçador" para ser caracterizado como "supérfluo" e "descartável" (Willadino, 2004, p.133).

Os imaginários polarizam a realidade vivida, acentuam a distância social entre as diversas categorias e atribuem certa culpa e difuso ressentimento aos que são considerados estando do lado oposto. Desenvolvem-se desse modo oposições imaginárias, como o "nós e a polícia" o "nós e a sociedade", que preparam o caminho

para a determinação de possíveis vítimas de incidentes e a justificação grupal de tais incidentes. As oposições e enfrentamentos entre grupos fazem parte do conflito social, mas o conflito poderia ser articulado em forma de um projeto de futuro pelo qual trabalhar e lutar no marco da transformação social. Se essas oposições e conflitos não estão articulados a um projeto de vida, eles se expressam simplesmente em sua forma mais momentânea e em cenários imediatos e identificáveis para os jovens. A função principal desses incidentes é assinalar a existência de um problema, que algo deve ser mudado e que a presença e a importância social do grupo que causa os incidentes devem ser reconhecidas.

Os aspectos imaginários introduzem um elemento novo nas explicações, que é a dimensão expressiva que se compara em importância aos fatores instrumentais e econômicos. A necessidade de reconhecimento é fundamental nos grupos sociais e a privação de dito reconhecimento, a negação simbólica deste, é um fator que não é desprezível na explicação dos atos de violência. A negação simbólica gera a sensação de injustiça, ressentimento e inveja contra os supostos responsáveis que se tornam alvo de ira e de ódio e em consequência são vítimas prováveis daqueles cujo reconhecimento negam.

Entrando mais especificamente na análise dos incidentes das cidades francesas em 2005, Zizek (2009) destaca a exclusão que políticos apresentaram contra os jovens violentos, excluindo-os da categoria de "cidadãos" quando categorizaram o termo "cidadão" em oposição a "indígena", sugerindo que este último seria sinônimo de primitivismo e falta de maturidade para exercer a plena cidadania. Isto é, o imaginário está imerso na estrutura linguística que contém metáforas e representações imaginárias repletas de valores; a projeção de ditas imagens e representações, para determinados grupos, possui uma força desencadeante da ação social tão importante quanto os recursos instrumentais.

A deflagração da violência pode significar, em algumas circunstâncias, o único modo de articular a insatisfação produzida pelo não reconhecimento. Essa interpretação serve para diferentes exemplos de violência tanto de jovens quanto de adultos. Zizek estende essa

explicação à violência terrorista, mas também pode ser um elemento válido para explicar conflitos intergrupais e inclusive internacionais de níveis variados de importância.

As dimensões imaginárias não são importantes somente para ter em conta as origens da violência, mas também para entender quais são os atos que se realizam e as funções que tais atos representam para os agressores. Os estudos de Lacan (1971) destacam as relações entre os imaginários de violência e o contexto e significado para os agressores e vítimas. Os imaginários de violência são cenários de distorção, desmembramento, mutilação, castração, isto é, imagens de destruição da completude do outro. Quando a vítima sofre tais atos ela se sente degradada aos olhos do agressor. Degradar o outro, rebaixá-lo, colocá-lo abaixo do agressor nos parâmetros de importância, força, valor ou reconhecimento são motivos imaginários que sustentam os atos de violência. Para entendê-los necessitamos construir uma representação imaginária dos agressores, das vítimas e as consequências dos atos de violência. Os jovens violentos no contexto escolar constroem um imaginário próprio segundo o qual são abandonados, degradados e privados de valor pelas autoridades. Projetam sobre a instituição e suas autoridades um imaginário de maldade e sadismo que os identifica claramente como inimigos que precisam ser vencidos. Constroem também um imaginário maligno e degradado da escola, muito distante do imaginário que representaria a verdadeira função socializadora desta (Fdz Villanueva et al., 2008).

Da perspectiva do imaginário, a violência é entendida como a necessidade de se enfrentar e agir para restituir o valor dos privados de reconhecimento que se transformam em agressores. A restituição do valor imaginário é universal na explicação da violência que toma diversas formas: imposição de respeito, defesa do insuportável, destruição do valor do outro etc.

A presença do imaginário é muito forte na vida social em qualquer idade, mas muito mais na juventude, período em que a construção do sentido social é difícil devido à necessidade de atuar e de processar muita informação. As condições intelectuais dos jovens

estão em seu momento de máxima capacidade de analisar os dados e tirar conclusões sobre todos os processos em que se inserem. Para os jovens, os aspectos imaginários são poderosíssimos, eles conseguem presença social por meio da imagem, com sua forma de vestir, com sua participação em diversos cenários. Assim mesmo, a imagem dos outros é igualmente poderosa. Desse modo, uma representação social imaginária que os desvaloriza pode desencadear a rivalidade e a violência. O imaginário acentua as diferenças entre as pessoas e as situações e polariza a realidade. Os diferentes tornam-se facilmente inimigos que é preciso controlar ou ameaçar porque são vistos como perigosos.

Concluindo, as razões da violência de jovens assemelham-se muito às que verificamos entre os adultos e em todos os níveis. A violência é uma estratégia para conseguir poder real ou imaginário em um contexto de conflito entre grupos e pessoas. No caso dos jovens a violência torna-se mais comum quando a construção da identidade social é frágil, a ideologia é autoritária e os elementos imaginários, fortes. A inclinação a realizar atos de violência aumenta com os efeitos de grupo que acentuam esses fatores e proporcionam uma cobertura psicológica e legal aos indivíduos, inibindo sua responsabilidade e muito frequentemente facilitando a impunidade e reduzindo as possibilidades de sancioná-los.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, M. et. al. *Gangues, galeras, chegados e rappers*: juventude violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília. Rio de Janeiro: Garamond; Unesco. 1999.

BEAUD, S.; PIALOUX, M. *Violences urbaines, violence social*. Fayard, 2003.

______. *La racaille et les vrais jeunes*. Crtique dúne vision binaire du monde des cités. Documents de Liens Socio 2, 2005.

BILLIG, M.; NUÑEZ, R. El nacionalismo banal y la reproducción de la identidad nacional. *Revista Mexicana de Sociologia*, v.60, n.1 p.37-57, 1998.

BORDET, J. *Les jeunes de la cité*, Presses Universitaires de France, 1999.

BORUM, R.; VERHAAGEN, D. A. *Assesing and managing violence risk in juveniles*. Nova Iorque: The Guilford Press, 2006.

DUBET, F. A. O que é una escola justa? *Cadernos de pesquisa*, v.34, n.123, p.539-55, 2004.

DUCK, W. *Senseless' violence making sense of murder Ethnography*, v.10, n.4, p.417-34, 2009.

DURAND , G. *Champs de l'imaginaire*. Ellug: Grenoble, 1996.

FDEZ VILLANUEVA, C. et al. *Violence in schools*: interpersonal and imaginary dimensions. Paper presented at IX congreso Mundial de Psicología. Berlin en evalución para publicación. 2008.

FEIJÓ, M.; ASSIS, S. G. de O. Contexto de exclusão social e de vulnerabilidades de jóvenes infratores e de suas familias. *Estudios de psicología*. v.34, n.123, p.539-55, 2004.

FEIXA, C. (Dir.); PORZIO, L.; RECIO, C. (Coords.) *Jóvenes "latinos" en Barcelona. Espacio público y cultura urbana*. Barcelona: Anthropos, 2006.

FERREIRA SALLES, L. et al. A violência no cotidiano escolar. *Educação: teoria e prática*, v.18, n.30, p.15-25, 2008.

GAROT, R. Where you from! Gang identity as performance. *Journal of Contemporary Ethnography*, v.36, n.1, p.50-84, 2007.

GICCHELI, V. et al. *Enquête sur les violences urbaines*. Centre d'analyse strategique. Departement Institution and Societé. Gobierno de Francia, 2006.

GIUST-DESPRAIRIES, F. *La figure del'autre dans lécole republicaine*. P.U.F., 2003.

GONZÁLEZ REY, F. L. Psicología, ideología y política. Un marco conceptual para su análisis en América Latina. In: MONTERO, M. *Psicología política latinoamericana*. Caracas: Panapo, 1987.

IBARRA, E. *Los crímenes del odio*. Violencia skin y neonazi en España. *Temas de hoy*, 2003.

______. Respuesta legal y judicial a las tribus urbanas. *Cuadernos de derecho judicial*, n.11, 2000.

JURIS, J. S. Violence Performed and Imagined: Militant Action, the Black Bloc, and the Mass Media in Genoa. *Critique of Anthropology*, v.25, n.4, p.413-32, 2005.

KOKOREFF, M.; BARRON, P.; STEINAUER, O. *Enquêtes sur les violences urbaines*. Comprendre les émeutes de Novembre 2005. L'exemple de Saint-Denis. Rapport final. Paris: Centre d'analyse stratégique, 2006.

MARTÍN ÁLVAREZ, A.; DE LA TORRE, O. La interacción transnacional de la sociedad civil centroamericana frente a la violencia juvenil. *América latina hoy*, 50, p.89-102, 2008.

NOZINGER. S.; KURTZ, D. Violent lives: a lifestyle model linking exposure to violence to juvenile violent offending. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, v.42, n.1, p.3-26, 2005.

PEGORARO, J. Notas sobre los jóvenes portadores de violencia juvenil en el marco de las sociedades pos-industriales. *Sociologías,* 4(8), p.276--317, 2002.

PRESSER, L. The narratives of offenders . *Theoretical Criminology*, v.13, p.177-200, 2009.

REVILLA CASTRO, J. C.; FERNÁNDEZ VILLANUEVA, C.; DOMÍNGUEZ BILBAO, R. *La violencia de los jóvenes en España*. (en prensa). Abrapso, 2009.

RUTTER, M.; GILLER. H.; HAGELL, A. *La conducta antisocial de los jóvenes*. Madri: Cambridge University Press, 2000.

SCANDROGLIO, B. et al. La conducta violenta en grupos juveniles: características descriptivas. *Estudios de juventud*, n.62, p.151-58, 2003.

SORIANO, J. P. Adaptación social de las pandillas juveniles latinoamericanas en España. Pandillas y organizaciones juveniles de la calle. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 81, p.109-37, 2008.

TAYLOR, C. *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós, 2006.

TORRES, C. Jóvenes y violencia. *Revista Iberoamericana de educación*, n.37, p.55-92.

VAN DIJK, T. *Ideology*. A multidisciplinary approach. Londres, 1998.

WILLADINO, R. *Procesos de exclusión e inclusión social de jóvenes en el contexto urbano brasileño*: un análisis de trayectorias de violencia y estrategias de resistencia. Tesis Doctoral Universidad Complutense. <http://eprints.ucm.es/tesis/cps/ucm-t26901.pdf>, 2004.

WINTON A. Youth gangs and violence: analysing the social and spatial mobility of young people in Guatemala city. *Children's Geographies*, v.3, n.2, p.167–84, 2005.

6
Um panorama sobre a violência de jovens na Espanha

Juan Carlos Revilla Castro
Roberto Domínguez Bilbao

Introdução

O estudo sobre violência requer, como elemento fundamental para a contextualização do fenômeno, uma análise dos diferentes espaços sociais em que aparece. As formas concretas que a violência assume são sempre específicas de cada meio social. Por isso, é importante conhecer em detalhe as diferentes formas em que se manifesta. Somente depois de conhecer essas diversas formas de manifestações, em seus diferentes matizes e condições de aparecimento, é possível estabelecer as recorrências ou processos que, mesmo em sua diversidade, podem apresentar similitudes que nos ajudem a entender o fenômeno.

Assim, para estudar a violência dos jovens é necessário conhecer as diferentes modalidades de atos violentos nos quais eles participam e, sobretudo, estabelecer algum tipo de comparação, implícita ou explícita, com a violência adulta. A violência de jovens como objeto de estudo só se justifica se entendermos que ela é diferente de outras formas de violência social, não especificamente juvenis. Para tanto é necessário comparar a violência que exercem os jovens com aquela praticada pelos adultos. Senão, corremos o risco de ampliar o fenômeno ou de atribuir à violência dos jovens uma periculosidade

que não é justificável pela sua incidência. Como afirmaram Fernández Villanueva et al. (1998), a violência dos jovens não é nova, nem é extremamente perigosa e nem essencialmente diferente de outros tipos de violência.

As violências mais habituais cometidas por jovens no contexto espanhol, segundo Revilla (2000), são a violência reivindicatória, a delinquência juvenil, a violência que acontece nos espaços de lazer e a violência escolar. Dessas quatro formas de violência, a violência reivindicatória, aquela relacionada aos protestos juvenis contra o governo ou relacionada a diferentes causas sociais, tem perdido importância nas últimas décadas. Salienta-se que esse tipo de violência não parece ser muito diferente da que protagonizam os adultos, nem em sua forma, nem em suas consequências. Inclusive, recentemente, é possível observar reivindicações trabalhistas adultas mais violentas que as juvenis, apesar de ser esta última a que costuma gerar maior apreensão social. Não se trata de que a reivindicação juvenil tenha desaparecido, ainda que muito se fale do conformismo juvenil (ver Revilla, 2001), mas de que os protestos juvenis na atualidade não são, em geral, especialmente violentos, ainda que possam ocorrer excessos pontuais. A exceção, em nosso país, continua sendo a violência *callejera*,[1] no País Vasco, exercida por grupos de jovens simpatizantes do grupo terrorista ETA, que atua como plataforma de lançamento de futuros comandos terroristas.

A violência criminal, delinquente, também não se distingue de formas de violência adulta. Se é possível falar de delinquência juvenil, é em função do início precoce de certos jovens em condutas ilegais. A preocupação com essa questão está associada à intenção de intervir e integrar esses jovens na sociedade antes que esses comportamentos antissociais se tornem crônicos (idem, 2000).

Na violência relacionada com a delinquência juvenil, é interessante distinguir entre a delinquência como meio de vida da delinquência como conduta antissocial, em boa medida violenta, que

1 Conforme o original.

faz parte do estilo de vida peculiar de determinados grupos sociais. Essa distinção é necessária se queremos compreender adequadamente o que se entende por delinquência e as condutas que fazem parte das estatísticas de criminalidade (ver Rechea et al., 2006). Com isso é possível distinguir a violência vinculada ao tráfico de drogas ou ao roubo de bancos (modo de vida) da violência que ocorre entre os jovens em seus contextos de interação (forma de vida).

Nem por isso estas últimas são condutas menos graves, pois têm desencadeado, por exemplo, alguns assassinatos ou estupros de mulheres adolescentes por grupos de rapazes da mesma idade, em uma dramática antecipação da violência de gênero nas relações íntimas. Quando nos referimos à violência como parte de um modo de vida, referimo-nos ao fato de que nos mundos sociais de muitos grupos sociais (com um conceito amplo de violência poderíamos inclusive dizer que todos os mundos sociais implicam certas formas de violência) aparecem condutas violentas, antissociais ou ilegais passíveis de serem castigadas, como forma de controle social. Por exemplo, alguns jovens e adultos consomem drogas ilegais, agridem outras pessoas ou dirigem com uma taxa de álcool no sangue superior ao dobro da legalmente permitida (o que é delito na Espanha). Essas condutas violentas ou antissociais se enquadram, em um sentido amplo, em subculturas sociais particulares e, portanto, em um tipo de forma de vida.

Essa caracterização da delinquência aproxima, assim, a violência criminal das outras duas formas de violência que nos parecem mais especificamente juvenis, pois respondem a características próprias da posição social que ocupa a juventude como grupo social, ainda que com suas diferenças internas. Trata-se da violência ligada ao lazer e a violência escolar. Ambos os tipos de violência têm em comum o fato de que ocorrem fundamentalmente entre pessoas do mesmo grupo de idade e têm sua lógica no âmbito dos processos grupais juvenis. São violências que, a não ser que ultrapassem certo patamar que dificilmente é determinável, não são percebidas como violência delinquente, nem aparecem nas estatísticas criminais registradas em nosso país. São violências que fazem parte de

um determinado estilo de vida e estão relacionadas aos processos de construção de certas identidades juvenis.

Se esses tipos de violência são inequivocamente juvenis, é altamente provável que os atores que as cometem deixem, progressivamente, conforme envelhecem, de protagonizar esses atos agressivos. Contudo, o tratamento que a opinião pública usualmente confere à violência juvenil não leva em consideração essa questão; pelo contrário, qualquer manifestação violenta ou uma conduta simplesmente inadequada dos jovens é tomada como um sintoma do que há de vir, do futuro que nos espera, do que acontecerá com a sociedade quando esses jovens se incorporarem ao mundo adulto (Revilla, 2001). Desse modo, a preocupação com a violência juvenil se transforma em um instrumento de pressão sobre os jovens para que se comportem adequadamente e, até mesmo, em um mecanismo para justificar a postergação de seu ingresso nos direitos e deveres que estão associados aos adultos, legitimando assim certa discriminação social.

De fato, caberia entender a violência juvenil de outro modo, mais de acordo com essa interpretação: como excessos próprios da época juvenil e que têm sido também típicos de outras gerações de jovens. Apesar disso, a interpretação predominante fixa-se na inadequação do comportamento juvenil, na ausência de valores que estão implicados nele e, em consequência, penaliza radicalmente, não somente a violência, mas qualquer conduta que saia do normativamente estabelecido.

Tudo isso transforma a violência juvenil em um problema social e, por extensão, em um problema de todo o grupo. Isso não significa, do nosso ponto de vista, que não tenha sentido estudar a violência juvenil, mas sim que é necessário situá-la em seu contexto e em sua relativa importância. Por isso, o objetivo destas páginas é realizar uma revisão das formas de violência juvenil mais presentes na Espanha, principalmente a violência associada à delinquência, a violência vinculada ao lazer e ao ócio e a violência escolar. Com isso pretendemos dar um panorama suficiente, nos limites deste capítulo, que permita entender os sucessivos fenômenos da violência

de jovens que vêm (pré)ocupando a sociedade espanhola. Começaremos esse panorama pela violência criminal, a primeira a gerar interesse, seguida pela violência relacionada ao lazer, que traz novas explicações para o fenômeno, para terminar com a violência escolar, que só recentemente começou a ser estudada em profundidade.

A delinquência juvenil

O tipo de violência de jovens, talvez o mais estudado, é o que se denominou conduta antissocial, que se refere aos comportamentos relacionados com a delinquência, seja por se constituírem em atos delituosos ou em condutas inapropriadas que fogem ao marco legal (ver Rutter et al., 2000).

O interesse específico pela delinquência juvenil está associado ao momento histórico em que se produz o "descobrimento" da adolescência (Gillis, 1974), entendida como um período turbulento no qual o jovem é vulnerável a qualquer influência negativa procedente do exterior e que pode pôr em perigo seu futuro. Isso é potencializado quando as análises se voltam aos jovens da classe baixa, de forma que se problematizou e criminalizou a transição para a idade adulta dos jovens trabalhadores desqualificados, cuja socialização era mais extraescolar (na rua) que escolar, o que contribuía para uma independência mais precoce e uma maior precocidade de seus comportamentos. Com a psicologização desse modelo de adolescência, essa precocidade e resistência tornam-se prova da inferioridade e da perversidade inerente aos rapazes da classe trabalhadora que tinham de ser necessariamente disciplinados (educados, resgatados) ou encarcerados (criminalizados) se discipliná-los não fosse possível (Caron, 1995).

Entretanto, na Espanha, como uma sociedade de desenvolvimento industrial tardio, essa problematização da juventude operária não ocorre até os anos 1960 e 1970, quando a migração interna leva às periferias das grandes cidades enormes massas de população jovem, que se veem submetidas a condições de pobreza relativa e

certa marginalização social. Esse fato provoca preocupação na população autóctone e nos próprios investigadores sociais, que o percebem como uma das causas do aumento da delinquência juvenil (Ballesteros, 1966). A explicação que predomina nesse momento une, ao fenômeno em si da migração, elementos sociológicos (como as más condições de vida ou o desemprego), a explicação socioestrutural mais tipicamente mertoniana (Merton, 1957) e as de cunho mais moral, como a não adaptação ao trabalho, o afrouxamento dos laços familiares, o mau exemplo dos adultos ou o desaparecimento de valores religiosos (Gómez, 1970), uma explicação típica do regime político conservador reinante, mas também de qualquer sociedade que perde os vínculos da tradição e se incorpora à ordem pós-tradicional característica das atuais sociedades ocidentais.

Com a implantação da democracia, este último tipo de explicação perde a força, enquanto as explicações mais sociológicas em termos estruturais ou subculturais tendem a se impor. Ao buscar os significados da subcultura juvenil, os diferentes autores procuram dar sentido à atividade delinquente dos bandos juvenis. Dessa forma, opõem-se à opinião geral dominante que criminalizava e responsabilizava os adolescentes de classe operária por quase todos os males da sociedade, isto é, que psicologizava e patologizava esses comportamentos.

Pouco a pouco, institui-se a concepção do delinquente juvenil como um sujeito marginalizado socialmente e que responde ou protesta contra essa situação de forma chamativa, embora ineficaz, pois ou morre ou termina encarcerado, tal como é retratado nos filmes espanhóis da época, que inclusive produziram um subgênero, o "cine quinqui", inaugurado pelo filme de José Antonio de la Loma *Perros callejeros* (1977).[2] Esses filmes retratam o mundo semimarginal dos jovens habitantes das periferias urbanas das grandes cidades, chegados em massa do meio rural, com sua forma de vida particular (uma subcultura que se denominou *golfos*)[3] (Feixa & Porzio,

2 Conforme o original.
3 Conforme o original.

2004), que une a delinquência e a violência ao consumo de drogas pesadas e que constrói anti-heróis atrativos, ainda que frágeis (para o final que os espera). Com isso, essa explicação destaca os elementos subculturais, isto é, a existência de uma subcultura própria de certos grupos sociais, que adotam um modo de vida em que seus membros se socializam e aceitam os critérios de êxito tal como definidos por essa subcultura que, embora considerados ilegítimos pelo resto da sociedade, são adotados por esse grupo (Cohen, 1955).

As transformações e o desenvolvimento da sociedade espanhola fizeram com que a situação dessa população melhorasse e que gradualmente as situações de marginalidade se reduzissem, o que é coerente com a diminuição da preocupação com a delinquência juvenil associada à marginalidade e em congruência também com a relativa baixa da taxa de criminalidade juvenil na sociedade espanhola (Gómez, 1970). Nessa época, a taxa de criminalidade juvenil se tornou similar à dos outros países europeus (Jünger-Tas et al., 1994).

É a partir desse momento que a atitude da sociedade espanhola frente à delinquência juvenil foi ficando cada vez mais marcada pela cobertura mediática (televisiva) dos assassinatos. Assim, passa-se da preocupação com os direitos dos presos da transição (boa parte deles políticos nesse momento) a uma preocupação pelas vítimas, junto com um avanço do discurso da "lei e ordem" (Barberet, 2005). Soto (2005) mostrou que existe uma relação entre a cobertura mediática dos crimes mais graves na televisão (alguns cometidos por jovens) com o aumento da preocupação pelos cidadãos pela violência da delinquência e o endurecimento da política criminal.

A precocidade de alguns criminosos que cometem crimes graves tem estimulado um debate a respeito da idade limite da responsabilidade penal dos menores, agora fixada em 14 anos para delitos graves. Segundo a atual *Lei del Menor* espanhola (LO 5/2000), em seu art. 3, aos menores de 14 anos "não se exigirá responsabilidade com base na presente Lei, senão que se lhes aplicará o disposto nas normas sobre proteção de menores". Aos jovens entre 18 e 21 anos é possível aplicar a *Lei del Menor*, que é, no entanto, sob certos aspectos, mais benevolente que o Código Penal (art. 4).

Por isso, a agenda política da última década, pelo menos, se caracterizou pela ambiguidade, apostando por um lado na proteção dos menores agressores, em concordância com a *Convención de Derechos del Niño*,[4] mas por outro estabelecendo castigos severos para os delitos de maior gravidade, mais raros, mas que provocam alarme social e mediático (Bernut-Beneitez, 2002).

De fato, as características da delinquência juvenil na Espanha a diferenciam do que poderia ser um meio de vida alternativo para a maioria dos jovens. Trata-se principalmente, e em geral, de condutas que poderíamos denominar desviadas e de importância relativa, como vandalismo, brigas, roubos, dirigir sem permissão etc. (ver Rechea et al., 1995).

Por último, é necessário assinalar que o crescimento exponencial da imigração para a Espanha nos últimos anos provocou um aumento e uma maior preocupação a respeito da delinquência juvenil, embora neste caso centrada exclusivamente nos grupos de jovens imigrantes (especialmente os de origem latino-americana), em relação a que o temor é aumentado pela mídia, que sugere que esses grupos trariam para a Espanha uma violência que seria, até o momento, alheia ao contexto espanhol. A cobertura mediática estereotipiza e estigmatiza (Machado, 2008), ao mesmo tempo em que imputa como delinquente aquilo que tem muito de subcultura juvenil adaptada a um meio hostil, como é o caso dos jovens filhos da imigração que buscam sua integração (Feixa et al., 2006; Soriano, 2008).

A violência no lazer: subculturas juvenis e futebol

Se, como apontamos, o estudo da delinquência desde suas origens teve uma perspectiva cultural de análise (as subculturas juvenis), o estudo da violência de jovens na Espanha direcionou-se progressivamente para o estudo das condutas violentas desvinculadas

4 Conforme o original

ou não explicáveis pelo seu caráter instrumental. O interesse pelas subculturas juvenis começou a partir da vinculação de certos agrupamentos juvenis com problemas sociais, sobretudo a delinquência (Thrasher, 1927). Nessas explicações, a delinquência parece converter-se em um estilo de vida alternativo, já que os jovens podem vir a alcançar certo êxito econômico com as atividades ilícitas, embora Cohen (1955) já tenha começado a destacar o caráter não utilitário e hedonista das subculturas juvenis de classe baixa.

Respondendo a uma situação social diferente, britânica, a escola de Birmingham (Cohen, 1955; Hargreaves, 1967; Willis, 1977) retirou o estudo das subculturas juvenis do âmbito da delinquência, desproblematizou-as socialmente, minimizando a importância dos comportamentos ilícitos, e deu-lhes um caráter mais simbólico do que prático. Na Espanha, Feixa (1998) desenvolveu teórica e conceitualmente essa perspectiva. Do seu ponto de vista, os jovens são criadores de culturas na medida em que suas condutas adquirem um significado de algum modo diferente do da cultura da sociedade de que fazem parte. Feixa não fala de uma cultura juvenil única, mas sim de culturas juvenis diversas que se expressam em estilos de vida distintos e que surgem pelas vivências comuns dos jovens nos espaços institucionais (escola, trabalho, meios de comunicação), de parentesco (família), no bairro e no lazer.

Para Feixa, as culturas juvenis seriam culturas subalternas, dependentes da cultura hegemônica (Gramsci, 1975, 1998), escassamente integradas nas estruturas produtivas e de caráter transitório. Cada cultura juvenil compartilha uma identidade geracional, na medida em que é produto das mesmas condições históricas concretas. Isso não significa que os jovens sejam uma geração unificada, já que aos fatores históricos se somam fatores estruturais, de classe, que diferenciam a vivência dos mesmos acontecimentos históricos.

As culturas juvenis chamam a atenção por suas manifestações espetaculares, estilísticas, que conseguem uma presença social importante que se manifesta nos trajes agressivos ou nas músicas impactantes. Feixa ainda articula os estilos juvenis em várias dimensões, como: a) uma linguagem própria; b) uma identificação com

um tipo de música; c) uma estética característica; d) uma produção cultural específica (revistas, pichação, tatuagens, livros etc.); e) atividades próprias, habitualmente de lazer, como partidas de futebol, consumo de drogas, sair de noite, ir a determinados locais. Todos esses elementos servem como identificação de estilo frente aos demais, portanto, de diferenciação frente aos outros jovens e frente aos adultos (Revilla, 1996; 1998) e mantêm certa consistência entre eles (homologia).

A investigação sobre subculturas estabeleceu a diferença entre subculturas juvenis próprias da classe trabalhadora e as de classe média. Entretanto, em nosso país não é tão simples diferenciar as subculturas juvenis por sua procedência de classe. Deve levar-se em consideração que os jovens espanhóis aderem a modelos simbólicos importados em geral do Reino Unido, onde se configurou a maior parte da criação estilística juvenil desde o fim da Segunda Guerra Mundial. Assim, na Espanha tem-se visto jovens *hippies*, *mods*, *rockers*, *punks*, *skins*, *okupas* etc., e outros mais autóctones, como golfos, *makineros*, fiesteros etc. (ver Feixa & Porzio, 2004).

Nessa importação de modelos, os significados originais da subcultura são transformados ou reconstruídos, o que lhes confere um sentido próprio e conforme sua realidade. De fato, em investigações realizadas em nosso país sobre tribos urbanas ou subculturas juvenis não se pode constatar a homogeneidade de classe de um ou de outro estilo juvenil (ver Fdez. Villanueva et al., 1998; Revilla, 1996; Acosta, 1990). Entretanto, os estilos juvenis não são mais que a "juventude visível" (Revilla, idem). A maioria dos jovens não se considera adepto de nenhum estilo juvenil, mas adepto de um estilo juvenil comum, aquele mais relacionado com a subcultura juvenil geral de todos os jovens. Esse estilo "normal" (conformista, segundo Brake, 1985) é identificado pelo consumo de certos tipos de música de caráter massivo e pela indumentária que está conforme os parâmetros do que se considera uma aparência juvenil (idem, 2000).

Os estilos juvenis geram preocupação social na medida em que se relacionam com a violência ou com comportamentos antissociais (ou imorais para muitos), aproximando-se da maioria das condutas

ilícitas juvenis. De fato, como mencionamos acima, a delinquência juvenil predominante na Espanha é constituída por pequenos delitos (Rechea et al., 1995) que se enquadram na violência subcultural. Contudo, muitos desses estilos juvenis não guardam relação com a violência nem com o comportamento antissocial, ainda que alguns de seus membros possam cometer em determinados momentos algum delito, como parte de suas estratégias identitárias. Seus membros não costumam estar envolvidos em incidentes e sua atividade é antes de tudo de vivência de uma identidade e de uma especificidade simbólica experimentada, entre outros elementos, por manifestações imaginárias.

O fato de que alguns estilos juvenis estejam ligados à violência relaciona-se com as atitudes sociopolíticas próprias do estilo, que pode, por sua vez, estar relacionado com comportamentos considerados socialmente bons e corretos ou maus e incorretos. Influi igualmente o grau de identificação dos sujeitos com o grupo, pois quando a identificação com o estilo juvenil é total e articula, pelo menos temporalmente, a vida do sujeito, a possibilidade de que se envolva em comportamentos antissociais em prol da interação grupal é maior (Revilla, 2000).

Os tipos de violência mais graves ligados à juventude continuam sendo, faz já certo tempo, a violência existente em determinadas subculturas e a violência xenófoba dos *skins*. Quanto à primeira, certos grupos subculturais apresentam uma clara atitude de rivalidade e competição entre si, junto com uma tradição de enfrentamento entre certas subculturas: *mods-rockers*, *punkies-skins* etc. (Fernández Villanueva et al., 1998). Essa rivalidade leva-os a enfrentar-se de uma forma relativamente regularizada, ainda que espontânea. Espontânea porque depende de um encontro casual na rua, mas organizada porque o encontro é buscado e tem características quase sempre similares: um grupo em superioridade numérica provoca outro, que revida, e isso se transforma em agressão grupal mais ou menos ritual, mais ou menos brutal. No caso da violência *skin* ultradireitista, essas atitudes sociopolíticas estabilizam-se em um tipo de ideologia, de tipo nacional socialista ou fascista. Essa

ideologia marca uma série de atitudes frente a outros grupos sociais e inclusive a necessidade de agir agressivamente sobre eles para conseguir certos objetivos (idem).

A violência no futebol espanhol está relacionada com a violência estilística, pois muitos dos jovens torcedores[5] de clubes de futebol estão identificados com certos estilos juvenis, especialmente com os *skins* ou *red-skins*. Segundo Spaaij & Viñas (2005), na segunda metade dos anos 1980, os grupos de jovens fãs de futebol se politizam progressivamente e assumem, predominantemente, um estilo *skin* ultradireitista, que lhes proporciona um aparato ideológico, não especialmente elaborado, mas legitimador das manifestações de violência (Fernandez Villanueva et al., 1998). No entanto, como consequência da brutalidade dos incidentes que ocorrem, então, nos campos de futebol e em seus arredores, há uma reação geral de rejeição à violência e a esses grupos, que até o momento, inclusive de certa forma até a atualidade, recebiam apoio dos próprios clubes. Simultaneamente se formaram outros grupos estilisticamente similares, mas opostos ideologicamente, os *red-skins*, com os quais entram em uma dinâmica de enfrentamento mútuo. Aqui, a dinâmica é similar à da violência estilística: grupos que se enfrentam em uma relação de competição por recursos simbólicos, neste caso o prestígio e a honra do clube que representam.

A reação da sociedade, da administração e dos próprios clubes levou a uma redução das manifestações violentas no futebol, assim como da gravidade dos incidentes, o que ocorreu especialmente depois do assassinato de um torcedor fanático, que tinha pouca ou nenhuma relação com a violência de seus agressores.

De fato, entendemos que as principais variáveis explicativas de ambos os fenômenos, em concordância com os estudos anteriores, são o grupo (as relações intra e intergrupo) e os processos derivados dele (como solidariedade, rivalidade etc.), a identidade grupal e individual, os processos de configuração ideológica e os elementos imaginários (idem).

5 Os ultra, no original.

Finalmente, gostaríamos de assinalar duas questões que neste momento começam a se destacar: a chegada de subculturas cujo universo simbólico provém da América Latina e a presença de mulheres nos grupos e/ou a existência de subculturas especificamente femininas. Esta última questão tem sido até agora especialmente ignorada, pois pouco se estudaram as produções simbólicas próprias que expressam culturalmente as diferenças frente às culturas masculinas naqueles contextos nos quais essas culturas aparecem segregadas por gênero. Além disso, até o momento não se tem pensado nas jovens como sujeitos agressores, ainda que haja alguns indícios de que isso possa estar mudando e que, embora de forma minoritária, os grupos violentos estão agregando mulheres.

Sobre as subculturas da imigração, as investigações feitas (Feixa et al., 2006; Machado, 2008; Soriano, 2008) até o momento têm procurado minimizar a relação que os meios de comunicação e, como reflexo, a população em geral estabeleceu entre esses grupos de jovens e as condutas delinquentes, tentando situá-las no âmbito das subculturas juvenis, sem esquecer o componente estrutural existente advindo das dificuldades de integração social desses grupos.

A violência escolar

Até este momento, o estudo da violência juvenil não se relacionava com as investigações sobre violência escolar. A violência juvenil acontece caracteristicamente nos centros urbanos, em espaços residenciais ou de lazer, e é, em geral, praticada em grupo (ver Fdez. Villanueva et al., 1998). Os estudos sobre violência escolar investigavam indivíduos de idades inferiores, crianças ou no máximo adolescentes, tendiam a individualizar os comportamentos e estavam, como esperado, restritos à violência que ocorria no espaço escolar.

Embora existam diferentes perspectivas de análise da violência escolar, na Espanha tem sido e é predominante aquela que Revilla (2002) denominou psicossocial, centrada no estudo do maltrato

entre escolares, também conhecido por sua denominação saxônica (*bullying*), nórdica (*mobb-n-ing*) ou japonesa (*ijime*). Essa perspectiva parte de uma preocupação psicológica, o bem-estar dos escolares, problematizada como uma questão de direitos democráticos fundamentais: qualquer aluno tem direito a uma experiência livre de opressão e humilhações, tanto na escola quanto na vida social (Olweus, 1992). Contudo, o maltrato entre iguais não é algo novo e já existia antes da definição científica do fenômeno. A experiência da maior parte dos cidadãos de gerações adultas, que foram escolarizados durante o regime franquista, mostra que comportamentos desse tipo não estavam ausentes do espaço escolar e, inclusive, que poderiam ser extremadamente graves, contando além disso com escassa reação, quando não com a conivência da instituição escolar

Portanto, a maior mudança a respeito do problema tem sido de caráter mais social do que em termos de suas manifestações fenomenológicas. Exemplo disso é a elaboração de relatórios sobre violência escolar patrocinados pela *Oficina del Defensor del Pueblo*[6] (2000; 2006) que adotam a perspectiva psicossocial do maltrato entre escolares. Um marco na preocupação social sobre o problema foi a reação popular e mediática ao suicídio de um adolescente de 14 anos (Jokin), ocorrido em 21 de setembro de 2004, que foi atribuído a situação de maus tratos escolares dos quais era vítima.

A linha de investigação predominante na Espanha sobre a violência escolar está conforme a das investigações internacionais que têm gerado uma quantidade importante de dados acerca de sua incidência e sobre as respectivas e diferentes variáveis. Os resultados obtidos na Espanha não fogem, em termos globais, dos obtidos em outros países (ver Revilla, 2002). Quanto à incidência de violência escolar, a Espanha situa-se em uma posição intermediária, com pouco mais de 20% (Ortega & Mora-Merchán, 1997; 1999), o que é similar aos países do entorno, como Grã Bretanha (Smith, 1999), Portugal (Tomás de Almeida, 1999), Bélgica (Vettenburg, 1999) e Grécia (Kalliotis, 2000). Os moços estão mais envolvidos nos maus

6 Conforme o original.

tratos que as moças, seja como vítimas, seja como agressores, e também praticam significativamente mais os maus tratos físicos, enquanto as meninas estão mais envolvidas em formas de maus tratos indiretos (insultos, fofocas, isolamento), sendo estas, no geral, as formas mais comuns (Ortega & Mora-Merchán, 1997).

Em geral, a importância do fenômeno reduz-se com a idade (idem). Do mesmo modo, os maus tratos são mais frequentes no Ensino Fundamental que no Ensino Médio,[7] com variação na frequência de suas formas: menor violência física no Ensino Médio. Talvez porque, nesse momento, os jovens comecem a ter mais liberdade de movimento, frequentando espaços que vão além do entorno escolar, como os de lazer, de forma que condutas violentas se manifestam agora, em maior medida, neles. Não obstante, tem-se observado uma estabilidade e uma continuidade no tempo das relações entre agressores e vítimas (Olweus, 1999a; Smith, 1999).

As agressões ocorrem tipicamente nos intervalos e nos recreios e ocorrem especialmente no pátio e na sala de aula, e somente em menor medida nos corredores, no entorno da escola e nos trajetos de ida e volta (*Oficina del Defensor del Pueblo*, 2006). Craig et al. (2000) indicam que o maltrato indireto ocorre mais na sala de aula, já que é mais sutil e mais difícil de ser percebido pelos adultos. Os rapazes não tipicamente agressores, quando cometem uma agressão, fazem-no com maior frequência no pátio, pois estão conscientes que esse local propicia uma maior impunidade, o que contribui, inclusive, para a suposição de que é uma transgressão de menor importância.

Isto tudo indica que é possível destacar algumas questões que aproximam, mais na atualidade que no passado, a violência escolar daquela que ocorre nos espaços de lazer. Por um lado, a permanência obrigatória dos escolares até os 16 anos na escola acarretou como consequência a convivência nos centros educativos, até uma idade superior, de alunos bastantes distintos quanto a características socioeconômicas.

7 No original, *enseñanza primaria y secundaria*.

Por outro, parecemos assistir a um processo de "juvenilização" da adolescência e, inclusive, da infância tardia, na medida em que as crianças e os adolescentes procuram imitar comportamentos até agora considerados tipicamente juvenis. Isso pode ser visto de forma bastante clara nos produtos que consomem, como roupas e música, que são sempre de estilo juvenil e que se tornaram conhecidas pelos meios de comunicação. Associado a isso, verifica-se também o início cada vez mais cedo do consumo de drogas, legais e/ou ilegais. Enfim, os indivíduos dessas idades procuram cada vez mais cedo seu ingresso na subcultura juvenil e seu reconhecimento como tal por seus iguais e pelos maiores e, em parte, o estão conseguindo.

Além da "juvenilização" do meio escolar, a violência que se produz na escola tem características comuns com as da violência juvenil em geral. Em particular, é importante assinalar o fato de ela ocorrer em grupo. Diversos autores têm destacado a alta frequência das agressões em grupo em contextos culturais diferentes (ver Revilla, 2002; *Oficina Defensor del Pueblo*, 2006). A violência das subculturas juvenis costuma ser direcionada para outros grupos de iguais, mas percebidos como diferentes, como representantes de um tipo de jovens distinto dos do grupo. Nesse sentido, a violência escolar dirige-se também para aqueles colegas que não são apreciados pelos agressores, seja por questões de personalidade, de meio social de procedência, de diferenças na aparência ou na representação imaginária, algo tipicamente juvenil. Tudo isso indica que a violência se dirige para indivíduos ou grupos que são desvalorizados pelo grupo agressor, tal como acontece entre alguns grupos de jovens.

Embora os motivos dessa desvalorização mudem com a idade, com os interesses etc., os maus tratos ao diferente por motivos subculturais estão presentes no meio escolar. Portanto, a violência tem uma clara função intragrupal, a saber: marcar os limites do permitido aos membros do grupo, tanto em comportamentos como em identidade: aparência, gostos etc. Ou seja, a agressão a uma pessoa diferente é um instrumento de controle social pelo qual os membros do grupo indicam o que pode acontecer a qualquer um que se desvie do comportamento sancionado positivamente por to-

dos. Nesse sentido, Gorski & Pilotto (1993) entendem os valores do grupo de iguais como um fator motivador da violência, como uma norma aceita por parte da subcultura adolescente e que pode preencher o vazio deixado por um meio escolar considerado irrelevante e tedioso. Mas também cumpre uma função intergrupal, pois com a agressão ao diferente reforça-se a própria identidade e acentua-se a diferença entre nós e eles, uma diferença que se transforma em diferença de poder graças ao uso ou ameaça de uso da violência.

Além disso, Holmes & Brandenburg-Ayres (1998) observam uma correlação entre ser agressor nos maus tratos escolares e o pertencer posteriormente a grupos juvenis violentos. Isso nos leva a pensar que a violência escolar pode ser o antecedente de formas de violência juvenil em outros âmbitos, normalmente mais sérias. De fato, para Patterson & colaboradores (Patterson, 1981; Patterson et al., 1992) a violência começaria no meio familiar, generalizando-se depois para o contexto escolar, tanto em sala de aula quanto com os colegas, e depois para a rua por meio das condutas delinquentes dos grupos de iguais. Contudo, não devemos esquecer que no meio escolar se tratam de condutas predominantemente grupais.

Também, da mesma forma que na violência escolar, a violência de jovens é predominantemente masculina, ligada ao exercício da força física sobre uma vítima normalmente mais fraca, como demonstração de superioridade (Fdez. Villanueva et al., 1998). Isso nos leva a pensar que a escassez de estudos sobre violência juvenil feminina está relacionada a esse caráter mais sutil, menos visível, da violência que as mulheres exercem, ou que elas encontram outros meios para exercer o poder, ou para afiançar sua identidade coletiva.

Por tudo isso, parece ser importante olhar para a violência juvenil para entender a violência escolar e vice-versa. Isso não implica que não existam outros elementos a considerar, nem que essa perspectiva esgote todos os ângulos do problema, mas essa análise a partir do jovem e das culturas juvenis é uma questão importantes para entender a violência escolar que mais parece preocupar: a dos adolescentes e pré-adolescentes. É uma explicação que vai além de

fatores individuais ou "individualizadores", como a família ou as características de personalidade etc. É uma análise mais estrutural, no sentido em que procura entender a posição que ocupam os adolescentes e jovens na nossa sociedade atual.

Nesse sentido, poderíamos apontar a existência de uma ampla subcultura escolar que se caracteriza pelo grande descompromisso com a escola, por uma atitude negativa em relação ao trabalho educativo e uma tendência a mostrar desobrigação com a instituição (Revilla, 2002). Trata-se da influência da subcultura juvenil, que contrapõem o ócio ao trabalho educativo e que rejeita tudo que é percebido como pertencente ao mundo adulto, de forma que qualquer rendimento escolar elevado é visto pelos iguais como uma conformidade com as exigências adultas (Dubet & Martuccelli, 1996) e assim uma traição às normas grupais juvenis.

Como é resultado de uma posição estrutural, essa subcultura está permeada entre os jovens de diferentes extratos sociais e inclusive entre aqueles que alcançam os padrões de desempenho esperados pela instituição. Dubet & Martuccelli apontam para a tensão que se cria em sala de aula pela necessidade dos alunos de não perder sua posição frente a seus colegas e mostrar seu descompromisso com a escola. Nos Estados Unidos, Cothran & Ennis (2000) indicam que uma importante barreira ao compromisso com a escola é uma atitude majoritária entre os estudantes (de até dois terços da população) de frequentar a escola como obrigação, já que não gostam dela e nem a percebem como útil. Em uma sociedade de consumo que valoriza tanto a satisfação hedonista a curto prazo, é complicado comprometer-se com aprendizagens cujo resultado, no melhor dos casos, somente se contemplará muito depois.

A extensão dessa subcultura pode estar associada, junto com outros fatores, com a alta taxa de fracasso escolar em nosso país, que supera 30% segundo os últimos dados disponíveis da OCDE (2006), já que desestimula a motivação necessária para o esforço escolar. A menor taxa de fracasso escolar das jovens escolares mostra que essa subcultura é mais masculina que feminina, como tudo o que temos falado neste capítulo. Além disso, a elevada duração da

época juvenil, que é vivida como uma etapa de livre experimentação de papéis (ver Revilla, 2001), redunda na percepção de que o que quer que se faça neste momento na escola não tem consequências, pois o mundo laboral é percebido como demasiadamente distante.[8]

Essa subcultura é, em certa medida, uma reação dos escolares à violência disciplinar que exerce a escola e que, como dizia Foucault (1975), normaliza condutas ao mesmo tempo em que hierarquiza os sujeitos escolarizados. Como dizem Dubet & Duru-Bellat (2000), a escola instaura uma competição entre os estudantes por sucessos acadêmicos cujo resultado se naturaliza, apesar de ser em boa medida produto de uma desigualdade social inicial que a escola não pode compensar. Embora, logicamente, o sistema seja mais injusto com os jovens das classes populares, a pressão disciplinar atinge a todos, daí a rejeição mais ou menos simbólica, mais ou menos violenta, ao desempenho escolar.

De fato, alguns autores (Willis, 1977; Hargreaves, 1967) têm entendido essas manifestações juvenis como formas de resistência que podem estar relacionadas com certas formas de violência dos alunos dirigidas à instituição escolar. Contudo, é difícil pensar que os jovens utilizam a violência para resistir ativamente à opressão que sofrem. Pelo contrário, parece mais uma resistência simbólica ou ritual que não consegue modificar as condições da vida escolar, uma reação negativa inespecífica contra a instituição não plenamente consciente de seus efeitos, de forma que eles podem ser inclusive perversos ou negativos para os próprios implicados (Willis, 1977).

Essa reação negativa à escola se recrudesce quando ela é percebida como sem sentido ou sem utilidade, que é a percepção que existe entre muitas camadas da população na Espanha neste momento, não somente entre as classes populares, mas também entre as clas-

---

8 Ainda que esses fatores subculturais possam ser um fator de peso na explicação do fracasso escolar, não pretendemos afirmar que não existam fatores estruturais em nosso sistema educativo e em sua organização que colaborem também nesses maus resultados de nossos escolares.

ses médias. Há uma deslegitimação cada vez maior dos conhecimentos e dos diplomas que a escola oferece, o que está associado às dificuldades de boa parte da população para encontrar uma posição sociotrabalhista desejável (Feito, 1990). Ainda que o *status* socioeconômico e o nível de escolaridade dos pais influencie a proximidade dos alunos com a cultura escolar, a percepção da pouca utilidade dos diplomas escolares parece estender-se neste momento às camadas significativas da classe média, que não se sente segura sobre a reprodução social de seu *status* na geração seguinte.

A presença dessa subcultura escolar é um elemento fundamental para a ocorrência de violência dos alunos, implicando a possibilidade, bastante presente, de uma violência de oposição à disciplina escolar, junto com a possibilidade de uma violência entre alunos de caráter grupal frente aos mais fracos ou dirigida àqueles que menos se ajustam às normas subculturais.

Conclusão

A análise que acabamos de realizar é a de um fenômeno social que gera, embora com intensidade variável, preocupação na sociedade, que vai de uma situação de latência quando não acontecem atos de violência especialmente sérios ou graves até uma situação de alarmismo social, especialmente mediático. São esses casos graves os que parecem desencadear a atenção da mídia e a preocupação social, independentemente do fato de que as taxas de violência criminal, em geral, continuam sendo na Espanha menores do que as dos outros países vizinhos (*Ministerio del Interior*, 2006).

Se isso é verdade, por que preocupar-se então com a violência dos jovens? Cremos que, apesar de tudo, é necessário conhecer os diferentes aspectos da vida de um segmento social tão importante como é a juventude, e aquilo que chamamos violência, nos seus diferentes tipos, consiste também em um aspecto relevante das manifestações juvenis. Além disso, prestar atenção a essa questão pode colocar em relevo os diferentes momentos que perpassam e,

neste caso, indicar quando sua incidência pode vir a desenvolver-se em uma direção ou em outra.

Em termos gerais, a violência dos jovens é parte de sua forma de vida, não de modo inerente, mas sim com uma presença relevante. Isso não significa que não existam jovens delinquentes que encontram na transgressão da lei um meio de vida, por meio do narcotráfico, mas tal fato não apresenta uma significância suficiente ou similar à existente em outros contextos sociais. Por isso, entendemos que não se justifica o flutuante alarme social que existe em nosso país.

Os fenômenos de violência que analisamos podem ser resumidos em dois tipos de lógica. A primeira, que podemos denominar lógica intrageracional, remete às tensões internas dos diferentes segmentos juvenis, que se expressam em dinâmicas de solidariedade intragrupal e rivalidade intergrupal, quando ocorrem violências entre diferentes grupos de jovens, seja na escola, na rua ou no futebol, os principais espaços significativos para os jovens espanhóis. Às vezes, a violência cometida chega a transformar-se em delitos perseguidos pelas instituições sociais por sua gravidade ou notoriedade e com as esperadas consequências para os jovens que os cometem.

Com essas ações, que nem sempre são violentas, os jovens expressam sua necessidade de se diferenciar e de se igualar frente aos outros jovens, no processo fundamental que é a construção e a vivência de qualquer identidade, inclusive a juvenil (ver Revilla, 1998). Os jovens buscam com isso o reconhecimento, em primeiro lugar, de seus iguais, assumindo identidades valorizadas pelas subculturas juvenis, tendo para tanto, às vezes, de ser rebeldes ou pelo menos mal vistos pelo olhar adulto. Para ser valorizado é necessário também, em alguns casos, mostrar o próprio poder, demonstrar uma força que em um contexto competitivo resulta em violência. Nesse mostrar e demonstrar poder têm especial importância os processos imaginários (Fernández Villanueva et al., 1998). Quem sofre essa violência, às vezes brutal e fatal, são aqueles jovens, moços e moças, menos valorizados segundo os critérios dos grupos de jovens dispostos a exercer a violência. E são as vítimas quem necessita

da proteção das instituições, seja na escola, nos espaços de lazer ou nos espaços de moradia.

A segunda lógica, que podemos denominar intergeracional, relaciona-se com a violência de oposição ao mundo adulto, uma oposição às vezes claramente motivada e consciente de sua intenção e resultados, outras vezes simplesmente inespecífica. Pensamos que, no momento atual, esse segundo tipo tende a ser predominante, pois resulta difícil para os jovens organizar qualquer movimento de protesto que agregue os interesses de um coletivo tão diversificado em seu interior.

É verdade que os movimentos juvenis que conseguem organizar-se (minorias de jovens que alcançam visibilidade na reivindicação de seus interesses) não são necessariamente violentos, motivo pelo qual estão fora dos interesses deste capítulo, com a exceção já assinalada dos jovens violentos do País Vasco. Essa violência de oposição ao mundo adulto aparece especialmente na atualidade nos espaços escolares, pela simples razão de que não é uma participação escolhida pelos próprios jovens, mas sim imposta pelas instituições sociais. A pressão disciplinar que se exerce sobre os jovens é intensa: pressão por desempenho, mas também por um comportamento impecável, de forma que a preocupação do docente é mais para a manutenção da ordem do que para o processo de aprendizagem. Por isso, aqueles que têm menos a ganhar no intercâmbio escolar têm cada vez menor motivação para o rendimento escolar e maior motivação para mostrar seu mal-estar frente à escola. Podemos também encontrar um reflexo desta lógica na violência criminal, em delitos como o vandalismo e, em geral, em todas as transgressões às normas sociais estabelecidas, como uma oposição inespecífica e como uma manifestação de mal-estar frente a uma sociedade que se percebe como alheia e/ou opressiva.

Seja qual for a lógica de que se trate, predomina entre os jovens a percepção de que essas condutas violentas não têm consequências para seu futuro, de acordo com a ideia de que se encontram vivendo uma moratória na qual podem experimentar certa liberdade. Entretanto, entendemos que essa percepção pode não ser muito realista.

Não é realista pensar que a oposição à escola não traz como resultado um rendimento escolar deficiente, inclusive uma reputação de aluno problemático que vai reduzindo as possibilidades de aceder à formação para postos de trabalho qualificados. Também o que acontece fora da escola pode ter sérias consequências, muitas vezes sem retorno. O jovem que, como resultado de se ver envolvido voluntariamente em atos agressivos grupais, comete algum delito mais sério (agressões com lesões graves, inclusive fatais) ou é detido pela polícia por delitos um pouco menos graves, embora puníveis (como roubos em lojas, não pagar transporte público etc.), pode terminar em centros de menores, sob a tutela das administrações públicas, ou simplesmente trilhar uma trajetória de delitos que o prejudicará no futuro quando pretender aceder a posições sociais adultas.

Referências bibliográficas

BALLESTEROS, I. Notas sobre la evolución y características de la delincuencia española. *Revista Internacional De Sociología*, 24(93-4), p.107-23, 1965.

BARBERET, R. Spain. *European Journal of Criminology*, 2(3), p.341-68, 2005.

BERNUZ-BENEITEZ, M. J. L'Evolution de la justice des mineurs en Espagne. *Deviance Et Societé*, 26(3), p.343-53, 2002.

BRAKE, M. *Comparative youth culture*: the sociology of youth culture and youth subcultures in América, Britain, and Canada. Londres: Routledge, 1985.

CARON, J.-C. La segunda enseñanza en Francia y en Europa, desde finales del siglo XVIII hasta finales del siglo XIX: colegios religiosos e institutos. In: LEVI, G.; SCHMITT, J. C. (Eds.). *História de los Jóvenes.* La edad contemporánea, v.2. Madri: Taurus, 1996.

COHEN, A. K. *Delinquent boys. The culture of the gang.* Londres: Routledge and Kegan Paul, 1955.

COTHRAN, D. J. y C. D. Ennis Building bridges to student engagement: communicating respect and care for students in urban high schools. *Journal of Research and Development in Education*, v.33, n.2, p.106-17, 2000.

CRAIG, W. M.; PEPLER, D.; ATLAS, R. Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International,* v.21, n.1, p.22-36, 2000.

DE ELEJABEITIA, C. Comportamientos delictivos y orden social. *Revista Internacional De Sociologia,* 40(41), p.89-99, 1982.

DUBET, F.; DURU-BELLAT, M. *L'hypocrisie scolaire*: pour un collège enfin démocratique. Paris : Seuil, 2000.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. *À l'école*: sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Seuil, 1996.

FEITO, R. *Nacidos para perder*: un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares. Madri: Cide, Min. De Educación y Ciencia, 1990.

FEIXA, C. *De jóvenes, bandas y tribus:* antropología de la juventud. Barcelona: Ariel, 1998.

______; PORZIO, L. Los estudios sobre tribus juveniles en España (1960-2003). *Revista de Estudios de Juventud,* v.64, p.9-28, 2004.

______. (Dir.); ______; RECIO, C. (Coords.). *Jóvenes "latinos" en Barcelona.* Espacio público y cultura urbana. Barcelona: Anthropos/Ayuntamiento de Barcelona, 2006.

FERNÁNDEZ, C. et al. *Jóvenes violentos:* causas psicosociológicas de la violencia en grupo. Barcelona: Icaria, 1998.

FOUCAULT, M. *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard, 1975.

GILLIS, J. R. *Youth and History.* Tradition and change in European age relations 1770-Present. Nova Iorque: Academic Press, 1974.

GÓMEZ, A. Estudio socio-criminológico de la juventud española. *Revista Internacional de Sociología,* 28(113-114), p.53-71, 1970.

GORSKI, J. D.; PILOTTO, L. Interpersonal violence among youth: a challenge for school personnel. *Educational Psychology Review,* v.5, n.1, p.35-61, 1993.

GRAMSCI, A. *Cartas desde la cárcel*. Madri: Cuadernos para el Diálogo, 1975.

______. *Para la reforma moral e intelectual*. Madri: Los Libros de la Catarata, 1998.

HARGREAVES, D. H. *Social relations in a secondary school*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1967.

HOLMES, S. R.; BRANDENBURG-AYRES, S. J. *Bullying behavior in school*: a predictor of later gang involvement. *Journal of Gang Research,* v.5, n.2, p.1-6, 1998.

JÜNGER-TAS, J. Delinquency in thirteen western countries: some preliminary conclusions. In: JÜNGER-TAS, J.; TERLOUW, G. J.;

KLEIN, M. W. (Eds.) *Delinquent behavior among young people in the western world*: first results of the international self-report delinquency study. Amsterdam: Kluger, 1994, p.370-86.

KALLIOTIS, P. Bullying as a special case of aggression: Procedures for cross-cultural assessment. *School Psychology International*, v.21, n.1, p.47-64, 2000.

MACHADO, E. Bandas juveniles y delincuencia: mitos y (des)información en los medios. In: MARTINS, M. L.; PINTO, M. (Orgs.). *Comunicação e Cidadania*. Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Universidade do Minho), 2008.

MERTON, R. K. *Teoría y estructura sociales*. México, 1964(1957).

MINISTERIO DEL INTERIOR DE ESPAÑA. *La criminalidad en España en 2006*. Madri: Ministerio del Interior, 2006.

OFICINA DEL DEFENSOR DEL PUEBLO. *Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar*. Madri: Mimeo, 1999.

______. *Violencia escolar:* el maltrato entre iguales en la ESO 1999-2006. Madri: Mimeo, 2006.

OLWEUS, D. Bullying among schoolchildren: intervention and prevention. In: PETERS, R. de V.; MCMAHON, R. J.; QUINSEY, V. L. (Eds.). *Aggression and violence throughout the life span*. Newbury Park: Sage, 1992, p.100-25.

ORTEGA R.; MORA-MERCHÁN, J. A. Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de educación*, n.313, p.7-27, 1997.

______. Spain. In: SMITH. P. K. et al. (Eds.). *The nature of school bullying*. A cross-national perspective, Londres: Routledge, 1999, p.157-73.

PATTERSON, G. R. *Coercive family process*. Eugene: Castalia, 1981.

______; REID, J., DISHION, T. *Antisocial boys*. Eugene: Castalia, 1992.

RECHEA, C. et al. *La delincuencia juvenil de los jóvenes.* Autoinforme de los jóvenes. Madri: UCLM/Min. Interior, 1995.

REVILLA, A. T. *Ultras y skinheads.* La juventud visible. Oviedo: Nobel, 1996.

REVILLA, J. C. *La identidad personal en la pluralidad de sus relatos*: estudio sobre jóvenes. Tesis doctoral. Madri: Universidad Complutense de Madri, 1996.

______. *La identidad personal de los jóvenes:* pluralidad y autenticidad. Madri: Entinema, 1998.

______. Grupos urbanos violentos, tribus urbanas: causas psicosociológicas de la violencia en grupo. *Cuadernos de Derecho Judicial*, XI-2000, p.171-223, 2000.

______. La construcción discursiva de la juventud: lo general y lo particular. *Papers*, n.63/64, p.103-22, 2001.

______. La violencia de los alumnos en los centros educativos. *Revista de Educación,* n.329, p.513-32, 2002.

RUTTER, M.; GILLER, H.; HAGELL. A. *La conducta antisocial de los jóvenes*. Madri: Cambridge U. Press, 2000.

SMITH, P. K. England and Wales. In: ______. (Eds.). *The nature of school bullying*: a cross-national perspective, Londres: Routledge, p.68-90, 1999.

SORIANO, J. P. Adaptación social de las pandillas juveniles latinoamericanas en España. Pandillas y organizaciones juveniles de la calle. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, n.81, p.109-37, 2008.

SOTO NAVARRO, S. La delincuencia en la agenda mediática. *Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, (112), p.75-130, 2005.

SPAAIJ, R.; VIÑAS, C. Passion, Politics and violence: a sociohistorical analysis of spanish ultras. *Soccer & Society,* 6(1), p.79-96, 2005.

THRASHER, F. M. *The gang*: a study of 1,313 gangs in Chicago. Chicago: University of Chicago Press, 1927.

TOMÁS DE ALMEIDA, A. Portugal. In: SMITH, P. K. et al. (Eds.). *The nature of school bullying*: a cross-national perspective. Londres: Routledge, 1999, p.174-86.

VETTENBURG, N. Belgium. In: SMITH, P. K. et al. (Eds.). *The nature of school bullying*: a cross-national perspective. Londres: Routledge, 1999, p.187-204.

WILLIS, P. *Aprendiendo a trabajar.* Cómo los chicos de la clase obrara consiguen trabajos de clase obrera. Madri: Akal, 1988(1977).

ZAMORA ACOSTA, E. Las subculturas juveniles en Andalucía. *Cuaderno de Realidades Sociales,* n.45-46, p.89-98, 1995.

7
Depressão em estudantes uruguaios: gravidade, gênero, idade e relação com a agressão entre pares

Nelda Cajigas-Segredo[1]
Evelina Kahan[2]
Mario Luzardo[3]
María del Carmen Ugo[4]

Introdução

A depressão adolescente é um dos problemas de saúde mais prementes da atualidade. Ultimamente foi catalogada como uma das enfermidades que maior sofrimento causa às pessoas, transformando-se em um dos principais motivos de consulta clínica.

Ainda que a esperança de vida do homem tenha aumentado como nunca durante o último século, as enfermidades mentais adquiriram uma dimensão maior. Elas podem não ser mortíferas, mas provocam incapacidades tanto em países pobres quanto ricos. Pode ser que a mente resista menos que o corpo na experiência da

---

1 Nelda Cajigas-Segredo, Instituto de Perfeccionamiento Docentey Estudios Superiores, Administración Nacional de Educación Pública (Uruguai).

2 Evelina Kahan, Instituto de Perfeccionamiento Docente y Estudios Superiores, Adminstración Nacional de Educación Pública e Faculdade de Psicología, Universidad del Uruguay (Uruguai).

3 Mario Luzardo, Instituto de Perfeccionamiento Docente y Estudios Superiores, Adminstración Nacional de Educación Pública e Faculdade de Psicología, Universidad del Uruguay (Uruguai).

4 Maria del Carmen Ugo, Faculdade de Psicología, Universidad del Uruguay (Uruguai).

vida prolongada ou pode ser também que as mudanças experimentadas nas estruturas familiares e sociais façam com que estas já não apoiem a seus membros como costumavam fazê-lo (Brundtland, 2000).

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002), 121 milhões de pessoas no mundo sofrem de depressão. A prevalência dessa enfermidade é duas vezes maior nas mulheres e afeta cada vez mais os jovens. Cada ano suicidam-se mais de oitocentas mil pessoas, e mais da metade dos suicídios corresponde ao grupo dos jovens, que resulta assim como o de maior risco. Nas Américas calcula-se que os transtornos mentais aumentarão para 176 milhões no ano de 2010, com prevalência da depressão (OPS, 2005).

Del Barrio (2007) escreve que "a etiologia da depressão depende principalmente da concepção da emoção de cada teoria já que a depressão é considerada uma emoção". Conforme a filiação a uma orientação biológica, psicanalítica, behaviorista ou cognitivista na psicologia, sociologia, história e/ou economia nas ciências sociais, fatores genéticos, psicológicos, psicossociais, de história do indivíduo e família etc. são percebidos ora como determinantes, ora como interagindo entre si para gerar depressão. Como é difícil falar de causa e efeito, "tende-se a falar de fatores de risco" que indicam uma correlação significativa entre diversas variáveis e o problema estudado. Isolaram-se empiricamente fatores de risco que aumentam a vulnerabilidade frente à depressão e se distinguem os que provêm do próprio indivíduo ou de circunstâncias ambientais (Del Barrio, 2007).

A depressão aparece com múltiplos efeitos negativos nos adolescentes: condutas aditivas e/ou sexuais de risco, relações conflituosas, problemas escolares e suicídio (ou intenção de) são características e riscos do transtorno (Cajigas, Luzardo e Ugo, 2009).

Investigações sobre o tema têm identificado que uma primeira ocorrência precoce de depressão aumenta o risco de episódios depressivos, tanto na adolescência quanto na idade adulta, com taxas de recorrência que vão de 45% a 72% nos três a sete anos sub-

sequentes (Horowitz & Garber, 2006). Constatou-se também que existe maior risco em pessoas que têm antecedentes familiares de depressão, que apresentam transtornos afetivos e em crianças com experiências vitais negativas. As influências ambientais são mais importantes na infância, enquanto na adolescência, sobretudo nas meninas, predominam fatores genéticos, embora episódios de depressão possam ocorrer em ambos os sexos se existir uma acumulação de eventos negativos.

Caracterizar os jovens estudantes, seus traços e manifestações de depressão e agressividade é importante, pois são eles os futuros adultos de nossa sociedade. Este capítulo é parte de uma ampla investigação sobre alguns mecanismos psicológicos envolvidos na violência de adolescentes (sentimentos de ira, depressão e condutas agressivas). Os dados[5] aqui descritos foram coletados em uma escola secundária de Montevidéu e respondem ao interesse e à necessidade da comunidade de enfrentar os desafios colocados pela depressão e pela violência juvenil. Diagnosticar o problema contribui para a prevenção e para o desenvolvimento de intervenções que buscam melhorar a qualidade de vida dos jovens, suas famílias e escolas.

A seguir descreve-se o contexto da depressão e da violência adolescentes, assim como o entorno socioeconômico e educativo no qual vivem os jovens da amostra, e apresentam-se os resultados mais relevantes encontrados sobre a depressão juvenil. Descrevem-se a metodologia, os principais resultados segundo gênero, idade e grau de gravidade dos transtornos depressivos e articulam-se tais resultados com os resultados sobre a agressão entre pares dessa população.

---

5 Universidad de la República del Uruguay durante o período 2000-2002. Posteriormente se continuou trabalhando na análise e divulgação de resultados. Desde meados de 2008, para finalizar a divulgação dos resultados, tem-se contado com o apoio da Área de Perfeccionamiento Docente y Estudios Superiores, Ipes, Anep-Codicen.

A problemática da depressão adolescente

Apresenta-se aqui uma perspectiva sobre a depressão na adolescência fundamentada em uma literatura que afirma que alguns dos problemas que a humanidade enfrenta hoje são causa de depressão nas pessoas que dela sofrem. Esboçar-se-á assim o contexto socioeconômico e psicocultural uruguaio no qual o estudo foi realizado.

A adolescência é um processo de transição. Essa transição entre a infância e a idade adulta pode transcorrer com poucos transtornos ou com comportamentos de alto risco. A adolescência é uma etapa na qual o jovem desenvolve sua própria identidade e mantém as relações com seus pais ao mesmo tempo em que consolida novas habilidades e relações extrafamiliares. Jovens com transtornos importantes nesta etapa têm uma probabilidade maior de sofrer de problemas quando adultos. Decorre daí a necessidade de intervenções eficazes voltadas aos jovens para prevenir problemas de saúde e promover uma vida saudável e produtiva.

Conforme a abordagem psicossocial, os adolescentes são indivíduos sociais que desenvolvem um sentido de si mesmos a partir de intercâmbios interpessoais. Os fatores sociais, econômicos, culturais e familiares incidem sobre os processos psicobiológicos individuais. O ambiente fornece ao indivíduo os meios, os modelos e os recursos para a aprendizagem sobre si mesmo, sendo esse um fator decisivo no prognóstico positivo de sua saúde mental.

Questão de saúde pública internacional, a problemática da depressão adolescente traz prejuízos para o sujeito em nível familiar, social, profissional e educativo. A fragilidade social e o risco de desequilíbrio entre o indivíduo e o meio social podem derivar da pobreza, do desemprego prolongado, da evasão do sistema educativo etc. Essas situações podem ser caracterizadas pela ruptura de vínculos sociais com o grupo de pertencimento e até mesmo pela exclusão social. Segundo a OMS (2005), a depressão ocupa o quarto lugar entre as dez principais causas de enfermidade e prevê-se que no ano 2020 ocupará o segundo lugar, sendo a segunda causa

de enfermidade entre pessoas de 15 a 44 anos, de ambos os sexos. Alguns problemas socioeconômicos e escolares, como os apresentados abaixo, são capazes de afetar o adolescente e provocar sintomas depressivos. Estes aspectos estão particularmente presentes no contexto uruguaio.

Pobreza

A pobreza, sobretudo prolongada, afeta em muitos aspectos o bem-estar de crianças e jovens. A pobreza, como tem sido demonstrado, afeta a saúde de cada um, o desenvolvimento cognitivo, o rendimento escolar e influi nas aspirações, autoestima, relações, condutas de risco e perspectivas de emprego (Unicef, 2007). A pobreza e sua sequela, a exclusão social, inibem o potencial dos indivíduos e aumentam o risco de que sua saúde seja prejudicada. A pessoa torna-se mais vulnerável ao estresse, com maior risco de apresentar condutas desadaptadas e de sofrer de doenças mentais.

A pobreza na América Latina atinge mais intensamente as crianças e as mulheres do que o resto da população. Nos países da região, a distância da pobreza entre crianças e adultos agravou-se nos últimos seis anos, inclusive no Uruguai, onde o fenômeno está arraigado com maior gravidade: por exemplo, a pobreza é 3,1 vezes maior em crianças do que em adultos, quando em 2002 a relação era de 2,5 (Cepal, 2009). O relatório Cepal indica que o mesmo fenômeno ocorre em relação às mulheres, que muitas vezes são chefes de família ou têm sua inserção no mercado de trabalho impedida em função do trabalho não remunerado no lar e do cuidado de terceiros, o que repercute por sua vez na pobreza de seus filhos. Um estudo longitudinal finlandês (Hurre et al, 2007) mostra que o escasso apoio social à família pobre e a baixa escolaridade dos pais e jovens potencializam essa situação.

O *status* socioeconômico, o apoio social e a depressão estão significativamente associados, daí a importância das políticas de redução da pobreza e o apoio aos programas preventivos.

Aumento de problemas de saúde, urbanização e mudanças demográficas

Na América Latina, os jovens entre dez e 19 anos de idade representam uma proporção significativa da população, alcançando um coeficiente de 21,7%. Somente a Argentina, o Chile e o Uruguai apresentam cifras inferiores: 17%.

Mesmo que a saúde sanitária das Américas (o que pode ser observado na esperança de vida ao nascer e na queda do índice de mortalidade) tenha melhorado ao final do século XX, houve em alguns países, simultaneamente, um aumento dos problemas de saúde relacionados à urbanização, ao modo de vida e ao envelhecimento da população. Três quartos da população nas Américas vive em cidades. Isso configura um risco maior de exposição a problemas sociais vinculados ao entorno urbano como a depressão, a violência e outros problemas de saúde mental (OPS, 2002).

Desesperança

Dajas (2001) aponta a situação socioeconômica e política do Uruguai ao final do século XX e sua incidência na depressão por meio dos sentimentos de desesperança vividos por muitos jovens. Vários outros autores têm também apontado para a importância do contexto socioeconômico, político e familiar como fatores que contribuem para a depressão. Entre esses fatores, destacam-se na população uruguaia a pobreza infantil e adolescente, a segmentação social, a desagregação da família e o surgimento de novas constelações familiares, a evasão escolar, o desemprego de jovens que não estudam nem trabalham, a emigração.

O desenvolvimento econômico depende em grande medida de populações saudáveis, educadas e produtivas. A juventude nos países da América do Sul tem pouco incentivo para investir em sua própria educação sem uma esperança real de mudar de situação.

Emigração

A desesperança no futuro de muitos adolescentes engendra um clima afetivo que constitui o caldo que engendra os desejos de emigrar. Segundo estudos sobre emigração realizados no Uruguai por A. Pellegrino (2003a), esse fenômeno crescente no mundo da segunda metade do século XX afeta principalmente os países não desenvolvidos, e o Uruguai apresenta níveis mais elevados que os outros países. No ano de 2002 estimava-se que mais de 12% da população do país vivia no exterior. Para a população uruguaia esse número é bastante elevado, indicando inclusive que o Uruguai estaria perdendo para a emigração seu crescimento anual. A emigração em grande escala está localizada entre os 20 e 29 anos e os homens são maioria.

Jovens de famílias uruguaias de setores vulneráveis têm uma visão otimista da emigração associando-a à busca de uma melhor qualidade de vida (Claeh, 2008). A vontade de emigrar aumenta com o nível de escolaridade e os emigrantes pertencem em sua maioria aos estratos sociais médio e alto (Pellegrino, 2003b). A emigração, entretanto, colabora para a desintegração familiar e tem impacto social sobre três gerações: o emigrante, seus pais e os futuros filho e netos.

Evasão escolar

Constituiu-se em outro fenômeno importante que afeta os jovens e favorece a depressão. No ano de 2000, a taxa de evasão escolar em vários países latino-americanos, inclusive no Uruguai, era de 25% a 35 % entre os jovens de 15 a 19 anos. No Uruguai, como nos outros países da região, entre 50% e 60% da evasão escolar se dá na escola secundária e os principais fatores associados são a reprovação por frequentes faltas, o baixo rendimento e a idade superior à esperada para o nível escolar, indicando atraso. As desigualdades

socioeconômicas estão também associadas à evasão dos estudos. Em zonas urbanas a evasão feminina é inferior e uma porcentagem mais alta de mulheres completa sua educação secundária antes dos vinte anos.

Deficiências do sistema escolar

Hoje se reconhecem dois conjuntos de fatores de "expulsão" do sistema educacional. Em primeiro lugar, a situação econômica e o contexto familiar das crianças/adolescentes (insuficiência de renda, inserção laboral precoce, anomia familiar etc.), que incidem direta ou indiretamente na evasão escolar. Nesse caso a família é fonte de desamparo e violência, que ao se somar a um trabalho formativo insuficiente por parte da escola acaba favorecendo a evasão e favorecendo a manifestação de condutas transgressoras juvenis.

Em segundo lugar, no próprio âmbito do sistema escolar há situações que não favorecem a permanência dos estudantes nas escolas: problemas de conduta, baixo rendimento, autoritarismo e abstenção docente etc. Essas características do sistema escolar geram situações de "expulsão", seja porque a escola tem uma ação socializadora inadequada ou porque não consegue canalizar os problemas adversos provenientes do contexto dos alunos (Espíndola & León, 2002).

Problemas escolares nos adolescentes podem ser sinais de angústia, mas não necessariamente chegam a constituir um problema de saúde mental se se ensina as crianças a lidarem com seus problemas de ansiedade, tristeza e frustração frente aos desafios acadêmicos. Porém, observou-se que os jovens que tiveram baixo rendimento escolar nos primeiros anos provavelmente experimentam sintomas depressivos em seus últimos anos de estudo, que se manifestam na sua conduta, na dificuldade de atenção e nos problemas sociais, sendo o sexo feminino o mais afetado (APA, 2008). Outro estudo sobre as repercussões do rendimento escolar no desenvolvimento individual e na saúde dos jovens revelou que aqueles que têm um

melhor rendimento escolar apresentam um menor número de condutas de risco, incluído o consumo de substâncias e pensamentos suicidas (OMS, 2000).

Suicídio

O suicídio adolescente está vinculado à presença de psicopatologia, predominantemente depressão e condutas de adição (Dajas, 2001). O consenso de estudos especializados vincula depressão com condutas de adição.

Segundo a OMS, o Uruguai encontra-se entre os seis países com maior número de suicídios, produto da depressão, e segundo Bailador, Viscardi y Dajas (1997), exibe uma das taxas mais altas da América Latina (em torno de 10/100.000 habitantes ao final do século passado). Essa doença crescente produz um forte impacto social e econômico. O suicídio é a causa de uma morte a cada quarenta segundos e nos jovens, junto com os acidentes, a primeira causa de morte (S. Pelaez, La República, 2002).

Os comportamentos adolescentes ocorrem em um contexto que inclui as famílias, o grupo de amigos, a instituição escolar e o restante da sociedade. Quanto mais adverso é o entorno, maior é a necessidade de apoio. É importante que os países emergentes invistam preventivamente no adolescente promovendo um crescimento saudável e o desenvolvimento de competências necessárias, visando à sociedade futura, que depende de uma população jovem, saudável e produtiva.

Método

Sujeitos

A população do estudo foi constituída por 607 jovens, 46 % homens e 54 % mulheres, estudantes matriculados no ano acadêmico

de 2001 em um estabelecimento público de Ensino Médio, nos três primeiros anos do secundário. A faixa de idade desta amostra não clínica era de 11 a 17 anos e a maioria dos estudantes pertencia a um estrato socioeconômico médio-baixo, com necessidades básicas satisfeitas (Cajigas et al., 2003), e residia em uma zona periférica e semiurbanizada de Montevidéu. Os estudantes deste estudo apresentavam características sociodemográficas similares à de parte significativa da população estudantil da mesma faixa etária da cidade, não exibindo nem privilégios, nem pobreza extrema.

Procedimentos

Para esta pesquisa contou-se com o aval das autoridades centrais e com a cooperação da direção da escola, que também permitiu ao nosso grupo uma intervenção psicoeducativa posterior com a finalidade de reduzir os problemas identificados. Além disso, os pais assinaram um consentimento por escrito para que seus filhos participassem do estudo. Foram feitas reuniões preparatórias para explicar os objetivos da pesquisa tanto com os alunos quanto com os docentes da escola.

Para nossos fins foram utilizados instrumentos autoaplicáveis. Esses instrumentos foram aplicados em uma só vez, com exceção dos grupos nos quais se aplicou o reteste na semana seguinte para controlar a confiabilidade. Menos de 2,5% do total dos estudantes consultados negaram-se a responder os questionários, o que caracterizou uma excelente taxa de resposta e contribuiu para a confiabilidade dos resultados. Vários estudantes declararam que haviam gostado de responder os questionários porque isso lhes havia permitido pensar em alguns dos problemas que percebiam.

Os jovens participaram voluntariamente, após serem informados sobre os objetivos da investigação e da importância de sua cooperação. Foi esclarecido a eles que o material seria manipulado exclusivamente pela equipe de pesquisa, exterior à escola, e que se manteria estrita confidencialidade das respostas individuais.

A aplicação dessa prova permitiu uma estimativa aproximada dos estudantes de risco (aqueles que obtiveram altas pontuações na escala ou que vivenciaram experiências vitais estressantes). Os jovens identificaram-se pela data de nascimento. Isso permitiu propor-lhes a participação em grupos de apoio com profissionais externos à escola e/ou referi-los a uma equipe multidisciplinar (psicólogo e assistente social) da própria escola com fim de orientá-los.

No plano institucional, posteriormente à primeira análise, foi feita uma devolutiva dos dados quando foram expostos os resultados obtidos e se trocaram opiniões com a direção e com o corpo docente sobre tais resultados.

Instrumentos

Apresenta-se aqui o questionário autoaplicável de avaliação da depressão, o Inventário de Depressão para Crianças de Kovacs (1992), correntemente chamado de CDI (*Children's Depression Inventory*). No estudo foi utilizada a adaptação, tradução e validação espanhola de Del Barrio (1997a) e Del Barrio et al. (1997b; 1999), fatorada e validada em uma amostra uruguaia.

Com a Escala de Agressão entre Pares avaliou-se o comportamento agressivo entre jovens. Tomou-se como base o questionário autoaplicável de *bullying, fighting and victimization* de Bosworth, Espelage e Simon (citado em Espelage, 2000). Esse instrumento foi traduzido, modificado, adaptado e validado em uma amostra uruguaia por nosso grupo de pesquisadores.

Inventário de Depressão Infantil (CDI)

O CDI é o instrumento de avaliação mais citado e investigado no tema da depressão infantil e é utilizado tanto para a população normal quanto a clínica. Ele inclui os contextos relevantes do mun-

do infantil, os componentes fundamentais presentes no constructo da depressão englobando dimensões cognitivas, afetivas, motivacionais, vegetativas e psicomotoras (Frías et al., 1991), além de permitir quantificar a gravidade da síndrome depressiva. Consta de 27 itens com três frases cada um, que descrevem níveis crescentes ou decrescentes de um sintoma de depressão. É solicitado às crianças e aos jovens, de oito a 17 anos, que marquem a opção do item que melhor o descreve nas duas últimas semanas. Para cada item estipula-se um valor numérico que vai de 0 a 2. Quanto mais alta é a pontuação total, maior é o nível de depressão. Os itens são mostrados na seção seguinte.

Estrutura fatorial da escala

A extração de fatores realizou-se pelo método de análise dos componentes principais com o método de rotação Varimax com normalização de Kaiser. A estrutura fatorial definitivamente adotada na população uruguaia foi uma solução de quatro fatores – explicando 35,11% da variância –, correspondente às dimensões da depressão surgidas nessa população: (a) autoestima negativa/retraimento; (b) autoestima negativa/oposicionismo; (c) ineficácia e (d) ansiedade.

O CDI oferece uma pontuação composta global. Depois da fatoração na amostra estudada, a estrutura mais satisfatória totalizou 23 itens. Apesar de uma solução de cinco fatores ter emergido com uma porcentagem de variância explicada mais alta, optou-se por aquele agrupamento por seu significado clínico com os adolescentes e pela coerência conceitual interna dos itens nos fatores. Foram descartados itens com impactos menores que 0,36, e aqueles que tiveram impactos simultâneos em dois fatores aproximadamente dessa magnitude ou maiores. De acordo com esses critérios foram eliminados um total de quatro itens do CDI original.

Tabela 1 – Estrutura fatorial do inventário de depressão.

Inventário de depressão infantil (CDI, Kovacs)		
Fator 1: ***Autoestima negativa/Retraimento*** (nove itens)		
1	Estou sempre triste	0,53
4	Nada me diverte	0,51
7	Me odeio	0,4
10	Tenho vontade de chorar todos os dias	0,59
14	Sou feio/a	0,52
20	Sinto-me só sempre	0,59
21	Nunca me divirto na escola	0,49
22	Não tenho amigos	0,57
25	Ninguém gosta de mim	0,5
Peso específico		4,9
% variância explicada		19
Fator 2: ***Autoestima negativa/Oposicionismo*** (cinco itens)		
5	Sou mau sempre	0,48
9	Quero me matar	0,42
17	Estou sempre cansado	0,46
26	Nunca faço o que me dizem	0,47
27	Brigo sempre	0,69
Peso específico		1,6
% variância explicada		6
Fator 3: ***Ineficácia*** (seis itens)		
2	Nunca me saio bem	0,6
3	Faço tudo errado	0,36
13	Não consigo me decidir	0,39
15	Custa-me começar a fazer as tarefas	0,47
23	Estou mal nas matérias em que antes ia bem	0,67
24	Nunca conseguirei ser tão bom quanto meus amigos	0,41
Peso específico		1,36
% variância explicada		5
Fator 4: ***Ansiedade*** (três itens)		
6	Estou certo de que me ocorrerão coisas terríveis	0,55
11	As coisas me preocupam sempre	0,56
19	Sempre me preocupo com dor e doenças	0,67
Peso específico		1,35
% variância explicada		5

As propriedades psicométricas resultam de adequadas a satisfatórias.

Com relação à validade do constructo, o conceito medido comportou-se de maneira consistente e na forma conceitualmente esperável, já que: (a) foi possível constatar mudanças evolutivas na depressão dos jovens; (b) foi possível discriminar a população de crianças da de adolescentes e os que obtiveram uma alta pontuação se diferenciaram significativamente dos que alcançaram uma pontuação média ou baixa; por fim (c) a estrutura fatorial e as correlações observadas mostraram consistência.

Tabela 2 – Correlações internas: CDI global e fatores.

	CDI Global	Autoestima negativa Retraimento	Autoestima negativa Oposicionismo	Ineficácia	Ansiedade
CDI Global	1	(**)0,842	(**)0,626	(**)0,728	(**)0,352
Autoestima negativa Retraimento		1	(**)0,4	(**)0,48	(**)0,16
Autoestima negativa Oposicionismo			1	(**)0,36	0,06
Ineficácia				1	0,05
Ansiedade					1

** Correlação significativa a $p < 0,01$

Em primeiro lugar, como se observa na Tabela 2, em nível interno os fatores relacionam-se suficiente e logicamente com a pontuação global. Somente o fator ansiedade exibe uma correlação baixa, enquanto que os restantes exibem correlações de moderadas a fortes. A pontuação global correlaciona-se fortemente com a autoestima negativa (AEN) combinada com retraimento e os sentimentos de inadequação (ineficácia). Um pouco menor, mas também importante, é a correlação entre pontuação global e AEN/oposicionismo. Por último, a associação com a ansiedade é aceitável, ainda que não alcance o valor das outras três dimensões.

Em segundo lugar e comparando com outras escalas administradas na mesma população, o constructo que se buscou validar – a depressão – mostra correlações de significado logicamente esperável com a escala de agressão entre pares (Cajigas et al., em Berger & Lisboa, 2009) e o inventário de ira estado-rasgo para crianças STAXI-N[6] (ver detalhe em trabalhos anteriores. Cajigas, Kahan e Luzardo, 2006; Cajigas, 2007).

Confiabilidade

A confiabilidade foi avaliada mediante o método teste-reteste aplicado com uma semana de intervalo.

Tabela 3 – Coeficientes de confiabilidade teste-reteste.

CDI	TOTAL	MOÇAS	RAPAZES
Pontuação Global	0,84	0,87	0,73
Autoestima negativa/Retraimento	0,86	0,89	0,72
Autoestima negativa/Oposicionismo	0,73	0,8	0,63
Ineficácia	0,67	0,72	0,56
Ansiedade	0,52	0,61	0,29

Os coeficientes (teste-reteste) obtidos na pontuação composta global (0,84) e AEN/retraimento (0,86) mostram valores satisfatórios tanto quanto os de AEN/oposicionismo (0,73) e ineficácia (0,67), que também tiveram resultados adequados. O coeficiente de ansiedade é o mais fraco, com o máximo de 0,52. Em todos os casos, as meninas mostram coeficientes mais altos que os meninos, respondendo nas duas vezes (teste- reteste) de maneira consistente.

A confiabilidade também foi medida por meio da consistência interna, ou seja, pela homogeneidade dos itens pela escala, mediante o coeficiente alfa de Cronbach.

---

6 Sobre a base do State-Trait Anger Scale de Spielberger (1988) adaptada para crianças e a população espanhola por Del Barrio, Spielberger & Moscoso (1998) e Moscoso & Spielberger (1999) e validado na população uruguaia por nosso grupo de pesquisa.

Tabela 4 – Coeficientes alfa.

CDI	TOTAL	MOÇAS	RAPAZES
Pontuação Global	0,78	0,77	0,75
Autoestima negativa (AEN)/ Retraimento	0,69	0,66	0,69
Autoestima negativa (AEN)/ Oposicionismo	0,51	0,54	0,46
Ineficácia	0,56	0,6	0,53
Ansiedade	0,37	0,37	0,33

Os alfa foram consistentes com os de vários trabalhos anteriores estudados por Frías, Del Barrio e Mestre (1991). O coeficiente alfa de pontuação composta global (0,78, sendo 0,77 para as mulheres e 0,75 para os rapazes) é satisfatório e os coeficientes dos fatores são adequados: de 0,69 para AEN/retraimento, 0,56 para ineficácia e 0,51 para AEN/oposicionismo. O mais fraco é o correspondente a ansiedade (0,37). Os alfas de meninas e meninos também tiveram resultados adequados.

Escala de agressão entre pares

A escala de agressão entre pares tem como objetivo avaliar o comportamento agressivo entre jovens. A base dessa escala foi o questionário autoaplicável de *bullying, fighting and victimization* de Bosworth, Espelage e Simon (citado em Espelage, 2000) posteriormente traduzido, modificado, adaptado e validado para a população uruguaia. Essa escala engloba vários aspectos relacionados com a agressão entre pares, como as influências do meio ambiente próximo (os adultos e os amigos que os jovens frequentam), as atitudes pessoais dos próprios estudantes com respeito à violência e suas habilidades para administrar impulsos agressivos. O foco da escala é a medida das diferentes expressões de agressão e a passagem ao ato agressivo na relação entre pares. Compreende quatro subescalas que foram por sua vez fatoradas (para mais detalhes sobre a escala de agressão entre pares, fatorada e validada por esta equipe de investigação, ver Cajigas et al., 2004 e Cajigas et al., 2006).

Resultados

A análise dos principais resultados relativos ao CDI distingue os componentes da estrutura fatorial e os dados examinados por meio de médias e frequências em função do gênero e idade. Por meio das frequências analisa-se a intensidade da depressão, já que mesmo níveis moderados de depressão associam-se às dificuldades acadêmicas e de relacionamento com os pares (Twenge & Nolen--Hoeksema, 2002).

Estudo das médias por gênero e idade

A análise a seguir mostra o perfil dos estudantes do primeiro ciclo do secundário. As médias são analisadas primeiro por gênero e depois por idade.

Análise por gênero

Tabela 5 – Médias de pontuação composta global por gênero.

	CDI Global	Autoestima negativa/ Retraimento	Autoestima negativa/ Oposicionismo	Ineficácia	Ansiedade
Total N = 599	12,5	3,19	1,53	3,85	2,46
Moças N = 322	13,73	3,75	1,71	3,9	2,75
Rapazes N = 276	10,96	2,48	1,3	3,78	2,12
t	5,45	5,88	3,16		5,28
p	.0	.0	.002	NS	.0

Com relação ao gênero, confirmou-se a existência de pontuações mais altas nas meninas, tanto na pontuação global como na maioria das outras dimensões. Essa associação entre depressão e

sexo feminino é consistente com a literatura. Comprovou-se também que as meninas são significativamente mais numerosas que os rapazes em relação à ansiedade e em relação à autoestima negativa em suas duas variantes: sentimentos de inadequação corporal (sou feio/a) associada ao retraimento e vivências de si negativas (sou mau, rebelde e oposicionista).

Os sentimentos de ineficácia ou incompetência estão presentes sem diferença significativa tanto nos rapazes quanto nas moças, o que sugere que se constituiem em uma problemática adolescente geral, independente do gênero.

Análise por idade

Os dados confirmaram que a depressão aumenta significativamente com a idade e, por conseguinte, com o grau de escolaridade, o que é consistente com estudos anteriores que destacam essa evolução ascendente da depressão e seu aumento nas mulheres depois dos 12 anos (Del Barrio, 1997).

A autoestima negativa/oposicionismo aumenta com a idade da mesma forma que a autoestima negativa/retraimento social, ainda que esta última dimensão não alcance significação estatística. Os sentimentos de ineficácia e inadequação também crescem regularmente com a idade. A ansiedade mantém-se estável nos grupos mais jovens e diminui um pouco no grupo de estudantes mais velhos, mas sem alcançar significação estatística.

Estes dados, em geral, são consistentes com as descobertas resultantes da análise das frequências.

Estudo de frequências

Pelo exame das frequências procurou-se realizar uma análise mais completa buscando articular a gravidade da depressão com o gênero e com a idade. O gênero e a idade foram examinados considerando-se os componentes fatoriais da depressão e seu nível de gravidade.

Gravidade da depressão, gênero e idade

Os estudantes não deprimidos (cujas pontuações na escala de depressão são menores que a média mais 1 DT) foram distinguidos daqueles que exibem uma depressão leve/moderada (com pontuações iguais ou maiores à da média mais 1 DT, mas menores à da média mais 1,5 DT) e dos que apresentam uma depressão severa (com pontuações iguais ou maiores que a média mais 1,5 DT). A Tabela 7 mostra as frequências dos estudantes por grau de gravidade da depressão e gênero e em função dos componentes fatoriais do CDI.

Tabela 7 – Frequências de estudantes por gravidade da depressão, gênero e componentes fatoriais.

Níveis de gravidade da depressão	CDI Global		Autoestima negativa/ Retraimento		Autoestima negativa/ Oposicionismo		Ineficácia		Ansiedade	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Não deprimidos*	514	85	496	83	485	81	467	77	450	75
Mulheres	262	44	242	40	245	41	250	41	225	37
Homens	252	42	254	42	240	40	217	36	225	37
Leve/ Moderada**	46	8	56	9	78	13	101	17	146	24
Mulheres	31	5	46	8	52	9	52	9	94	16
Homens	15	2	10	2	26	4	49	8	52	9
Severa***	42	7	47	8	38	6	35	6	5	1
Mulheres	31	5	34	6	26	4	22	4	4	1
Homens	11	2	13	2	12	2	13	2	1	0
Total	602	100	599	100	601	100	603	100	601	100

*N < Média + 1 DT
** Média + 1 DT < = N < Média + 1.5 DT
***N = > Média + 1.5 DT

Observa-se que não há diferenças de gênero nos estudantes não deprimidos.

Entretanto, a análise das frequências dos estudantes com altas pontuações indica uma maior presença de mulheres que de rapazes. Em relação aos estudantes com pontuações altas (>Media + 1 DT) considerados em conjunto, observa-se que conforme a pontuação global, mais do dobro de moças manifestam sentir depressão leve a severa em comparação com os rapazes (62 moças frente a 26 rapazes). Em relação ao total de mulheres da amostra, essas 62 moças representam 19% das mulheres amostradas, enquanto que os 26 moços representam 9% do total de homens da amostra, o que resulta em diferenças significativas (p = 0) conforme o gênero nos estudantes deprimidos.

Além disso, a diferença entre gênero varia de acordo com o componente depressivo: na AEN/retraimento, a diferença entre gênero na amostra é mais do que o triplo (25% do total de mulheres frente a 8% de homens (p = 0)); no AEN/oposicionismo a diferença entre mulheres e rapazes é aproximadamente o dobro (24% do total de mulheres frente a 14% do total dos moços (p = 0)) e em ansiedade a proporção de moças é 2/3 maior que a dos rapazes (30% do total de mulheres frente a 19% dos homens (p = 0)). Porem em ineficácia a diferença não é significativa e, como se viu pela análise das médias, os sentimentos de inadequação distribuem-se de modo similar entre moças e rapazes, indicando que as inseguranças decorrentes da escolarização e os sentimentos de ineficácia geram sentimentos depressivos nos adolescentes, sem diferença de gênero.

Com exceção das porcentagens em ineficácia, nos estudantes leve a moderadamente deprimidos tanto na pontuação global como nas outras dimensões, a porcentagem das mulheres é maior que a dos homens (p = < 0,03). Mesmo entre os estudantes considerados severamente deprimidos as porcentagens das mulheres são maiores que as dos rapazes tanto no CDI global quanto na autoestima negativa, em suas duas variações AEN/retraimento e AEN/oposicionismo (p = < 0,04). No caso dos estudantes mais doentes as diferenças de frequência entre gênero não são significativas para os fatores ansiedade e ineficácia.

Grau de gravidade da depressão por componentes fatoriais e idade

Tabela 8 – Frequências de estudantes por gravidade da depressão, componentes fatoriais e idade.

		11, 12 ANOS		13 ANOS		14 ANOS		15, 16, 17 ANOS	
CDI	Não deprimidos	121	*93%	139	88%	157	82%	94	80%
	Leve/Moderada	5	4%	10	6%	17	9%	13	11%
	Severa	4	3%	10	6%	16	9%	11	9%
AEN Retraimento	Não deprimidos	115	88%	132	83%	155	81%	94	80%
	Leve/Moderada	8	6%	19	12%	19	10%	10	8%
	Severa	7	6%	8	5%	17	9%	14	12%
AEN Oposicionismo	Não deprimidos	113	86%	139	87%	143	75%	89	75%
	Leve/Moderada	13	10%	18	11%	27	14%	20	17%
	Severa	5	4%	4	2%	20	*11%	9	8%
Ineficácia	Não deprimidos	115	*87%	127	79%	141	74%	84	71%
	Leve/Moderada	14	11%	24	15%	40	21%	22	18%
	Severa	2	2%	10	6%	10	5%	13	*11%
Ansiedade	Não deprimidos	94	72%	118	73%	147	77%	91	77%
	Leve/Moderada	35	27%	43	27%	39	21%	28	23%
	Severa	1	1%	0	0%	4	2%	0	0%

*Teste de homogeneidade significativa a alfa 0.05
Não deprimidos = < Media + 1 DT
Depressão leve/moderada = entre Média + 1 DT e Média + 1.5 DT
Depressão severa = > Média +1.5 DT

Na pontuação global, as frequências do grupo dos estudantes não deprimidos diminuem à medida que a idade aumenta indicando um aumento dos sentimentos depressivos nessa população com o passar da idade. No grupo dos estudantes mais jovens (11-12 anos), 93% não apresentam sintomas, mas aos 15-17 somente 80% dos estudantes são assintomáticos (significativo a alfa 0,05). Assim, 7% dos estudantes de 11-12 anos experimentam sentimentos depressivos enquanto 20% daqueles de mais idade apresentam esses sentimentos.

Em relação aos componentes da depressão (com exceção de ansiedade, que não exibe um padrão definido), os não deprimidos continuam a mesma evolução constatada na pontuação global. A porcentagem de estudantes sem sintomas decresce com a idade, indicando o já observado, isto é, que a depressão aumenta com a idade.

A análise dos estudantes deprimidos (*leve/moderadamente deprimidos* e *com depressão severa*) tomados em conjunto mostra que, em geral, as frequências aumentam à medida que eles progridem na instituição escolar. Ao se considerar o conjunto verifica-se a p = 0,01 que a depressão aumenta com a idade na pontuação global, em AEN/oposicionismo e em ineficácia. Em AEN/retraimento as porcentagens aumentam, mas não alcançam significação estatística. Em ansiedade parece que a idade não influi, ainda que os dados sejam difíceis de interpretar. Seguem as percentagens dos estudantes deprimidos, significativamente crescentes com a idade.

- Pontuação composta global: 7%, 13%, 17% e 20% (X^2 signif. a p = 0,01);
- AEN/oposicionismo 14%, 14%, 25% e 25% (x^2 signif. a p = 0,01);
- para ineficácia: 12%, 21%, 26% e 30% (X^2 signif. a p=0,01).

Caso se comparem as frequências dos dois grupos extremos, o grupo dos mais novos com o grupo dos mais velhos, é possível observar o aumento da depressão conforme a idade nos estudantes deprimidos tomados em conjunto:

- Pontuação global (de 7% a 20%, $p < 0.01$);
- Autoestima negativa/oposicionismo (de 14% a 25%, $p < 0,05$);
- Ineficácia (de 13% a 29%, $p < 0.01$) e;
- Autoestima negativa/retraimento (de 12% a 20%, porém NS).

Grau de gravidade da depressão por componentes fatoriais, idade e gênero

Somente se mostram aqui os estudantes não deprimidos por gênero em cada grupo de idade e naqueles componentes em que as

diferenças são significativas. Esta nova informação, acrescentada aos dados já observados, mostra a causa mais provável da redução do grupo dos mais velhos não deprimidos.

Na Tabela 9 observa-se que entre os estudantes não deprimidos, tanto na pontuação global como no AEN/retraimento e AEN/oposicionismo (nos outros dois componentes a tendência é a mesma, porém sem significação estatística), o grupo dos rapazes de maior idade se torna mais numeroso, apontando para uma saudável evolução, enquanto o grupo feminino de maior idade diminui (decresce de 54% na idade anterior para 36% nas moças e aumenta de 46% para 64% nos moços). Isto é, enquanto que entre os não-deprimidos a porcentagem de mulheres se reduz no grupo de mais idade, a porcentagem de rapazes aumenta, indicando uma melhora dos sentimentos depressivos que experimentaram.

Tabela 9 – Frequências de estudantes não deprimidos por gênero e idade.

Não deprimidos **	Mulheres	63	**55**	67	**51**	79	**51**	33	**35**
	Rapazes	52	**45**	65	**49**	76	**49**	61	**65**
Total (322)	**Mulheres**	76		89		107		50	
Total (276)	**Rapazes**	54		70		84		68	
Autoestima negativa / Oposicionismo									
Não deprimidos ***	Mulheres	63	**56**	76	**55**	76	**53**	30	**34**
	Rapazes	50	**44**	63	**45**	67	**47**	59	**66**
Total (323)	**Mulheres**	76		91		107		49	
Total (273)	**Rapazes**	55		70		79		69	

Discussão

A análise dos dados sobre depressão conforme o gênero mostrou diferenças significativas que são consistentes com a literatura sobre o tema. As moças deprimem-se mais que os rapazes. Conforme os dados observados no CDI global, têm resultado mais elevados na

variável autoestima negativa nas suas duas variações (sentimentos de inadequação física/retraimento e rebeldia/oposicionista) e em ansiedade.

Autores como Twenge & Nolen-Hoeksema (2002), que examinaram a literatura e seus próprios trabalhos sobre os motivos pelos quais as mulheres são mais depressivas que os homens, disseram que a explicação mais frequente é que as mudanças fisiológicas da puberdade aumentam o risco de depressão nas meninas, embora existam outros fatores que também expliquem a depressão feminina, como as experiências traumáticas de abuso, que são duas vezes mais frequentes em mulheres, e as mudanças sociais. Segundo esses autores, é provável que os diferentes graus de gravidade da depressão estejam relacionados às causas que a provocaram: as depressões severas relacionam-se às situações de abuso, e as moderadas, às diferenças na autoestima.

O estudo aqui apresentado não foi feito para replicar o realizado por Twenge & Nolen-Hoeksema, mas acabou confirmando que as mulheres são mais depressivas que os homens e os dados empíricos são similares aos obtidos nos países industrializados.

Os sentimentos de ineficácia, como os resultados indicam, é uma peculiaridade fundamental da depressão adolescente e independente do gênero. Esses sentimentos de ineficácia são compartilhados por moços e moças, sugerindo que, na depressão adolescente, as dificuldades/inseguranças escolares são um aspecto central. Isso indica ainda que o enfrentamento dos sentimentos de ineficácia não é uma questão que compete somente aos indivíduos, mas também à instituição educativa, que deve tornar-se um ambiente no qual os estudantes levam adiante experiências gratificantes e obtêm êxito no aprendizado.

Um trabalho recente (Herman et al., 2008) demonstrou a relação existente entre rendimento acadêmico e cognições depressivas em meninos americanos de ascendência africana, corroborando resultados anteriores que mostravam essa mesma relação em meninos brancos americanos. Os alunos que apresentam dificuldades escolares nos primeiros anos de estudo correm o risco de se torna-

rem depressivos quando mais avançados nos seus processos de escolarização. Esse processo é duplamente mais intenso em meninas do que em rapazes. Assim, os autores propõem uma intervenção precoce junto a esses estudantes no sentido de fortalecer a autoestima e possibilitar uma proteção frente à espiral descendente da depressão.

Twenge & Nolen-Hoeksema (2002), ao revisarem a literatura na área, citam várias investigações realizadas nos anos 1990 que constataram que as diferenças de gênero são maiores nos níveis mais severos de depressão. O número de mulheres com depressão severa é maior que o número de homens e essa diferença diminui na depressão leve ou moderada. O presente estudo também encontrou maiores diferenças de gênero quanto mais intensa era a gravidade da depressão: entre os deprimidos as mulheres são o dobro ou triplo dos rapazes. No entanto, no grupo dos severamente deprimidos houve uma predominância de rapazes, embora a amostra dos mais deprimidos fosse pequena, de modo que as conclusões não apresentam um grau de certeza razoável.

Em relação à depressão conforme a idade, a pontuação global mostrou que a depressão aumenta significativamente com a idade e, portanto, está associada a um aumento do nível de escolaridade. O mesmo resultado é válido para a autoestima negativa/oposicionismo e sentimentos de ineficácia. Uma questão que se coloca então é esta: os estudantes se tornam mais conscientes de suas limitações quando vão se aproximando da idade adulta? É possível que a incerteza suscitada pela independência do núcleo familiar, as escassas expectativas de futuro existentes no meio em que vivem e as circunstâncias já descritas do país favoreçam o desenvolvimento de sentimentos depressivos nos jovens.

A autoestima negativa/retraimento aumenta levemente com a idade e a ansiedade mantém-se estável nos mais jovens e diminui no grupo de alunos de mais idade. Mas em nenhum desses dois casos há uma significação estatística.

Estudos anteriores sobre depressão (Del Barrio, 1997) têm mostrado que depois dos 12 anos de idade, a depressão é mais frequente

nas meninas, o que é consistente com os resultados de nosso estudo. Mas em que idade se dá a inflexão da curva e quando começa a ser maior nas meninas? A busca dessa resposta está sendo objeto de estudos e discussões.

Diferentes pesquisas têm encontrado diferenças na evolução da depressão conforme a idade. Twenge & Nolen-Hoeksema (2002), em uma meta-análise de 310 amostras com crianças entre oito e 16 anos, analisaram a evolução por idade da depressão em meninas e meninos. Encontraram que entre os oito e os 11 anos as pontuações são estáveis nas meninas e aumentam entre os 12-13 e 16 anos. Os meninos, com exceção de um aumento aos 12 anos, apresentam pontuações estáveis. No presente estudo também verificamos que as pontuações cresciam com a idade nas mulheres, com um pico aos 14 anos, enquanto nos rapazes as pontuações daqueles que apresentavam sintomas depressivos continuaram aumentando com a idade.

A análise dos dados obtidos com os estudantes não deprimidos não apresentou diferença significativa em função do gênero. Contudo, a análise desse grupo, ao se ter como critério a evolução por idade, revelou a tendência de existir um menor número de mulheres no grupo de estudantes de mais idade assintomáticos. Na pontuação global, nas duas formas de autoestima negativa e em ineficácia, os estudantes não deprimidos diminuem significativamente à medida que se tornam mais velhos, ou seja, a depressão corrói progressivamente o grupo assintomático dos mais jovens. Além disso, a análise da evolução por idade dos não deprimidos mostra que tal diminuição é fruto principalmente da redução da porcentagem de mulheres no grupo dos mais velhos. O número de rapazes não deprimidos eleva-se regularmente com a idade, apontando para uma superação parcial dos sentimentos depressivos que possam ter experimentado no início da adolescência.

Os/as adolescentes que saem do grupo dos não deprimidos, à medida que passa o tempo, acabam por ter suas esperanças de êxito nos estudos minadas, processo que é simultâneo ao aumento das responsabilidades e às dificuldades de inserção na sociedade. Como

dissemos antes, o contexto familiar, socioeconômico e educativo uruguaio pode gerar no/na jovem sentimentos de desesperança e frustração.

Esse fenômeno presente no grupo dos mais velhos não deprimidos, no qual o grupo feminino decresce e o masculino aumenta, evidencia que entre os adolescentes saudáveis as mulheres são mais vulneráveis à depressão, e que na adolescência tardia passam a engrossar as filas dos deprimidos.

Tudo isso indica que o estudo da depressão por graus de gravidade é complexo. Um resultado claro é que as meninas com depressão moderada e severa são significativamente mais numerosas que os meninos. As moças deprimidas apresentam mais autoestima negativa dos dois tipos. As que experimentam autoestima negativa com retraimento são três vezes mais numerosas que os moços e aquelas que a experimentam com oposicionismo são aproximadamente o dobro dos rapazes. As moças sentem-se mais ineficazes que os moços e o triplo delas tem sentimentos de ansiedade.

Finalmente é possível afirmar que a evolução da depressão com a idade apresenta padrões diferentes segundo o gênero, os diferentes componentes fatoriais e graus de gravidade.

Relação entre a depressão e as condutas agressivas nos jovens

As principais conclusões resultantes da relação entre o CDI e a escala de agressão entre pares (Cajigas-Segredo et al., 2009) esclarecem alguns dos principais pontos que discutimos quanto à relação dos dois constructos entre si, seus componentes fatoriais, gênero e idade. Da comparação entre a pontuação global do CDI e seus componentes depressivos e as dimensões da agressão entre pares emergem correlações positivas e significativas.

As mais altas correlações com o CDI global estão no contato com amigos transgressores e na intimidação (modalidade de conduta agressiva indireta ou indeterminada que não envolve disputa

corporal e zombaria). Isso aponta que uma das formas de expressão da depressão é por meio de comportamentos agressivos, como a intimidação, e pela escolha de amigos transgressores que facilitam a vinculação com rapazes que quebram as normas sociais. A baixa autoestima/oposicionismo é o componente depressivo que mais se associa às diferentes dimensões da agressão entre pares, correlacionando-se particularmente ao contato com amigos transgressores e com a disputa aberta.

A análise por gênero indica que o rapaz se distingue da jovem na prática da intimidação como conduta agressiva e na vinculação com amigos transgressores. A vinculação com amigos transgressores é, no entanto, um tipo de conduta pró-social dos jovens em busca de apoio e aprovação para lidar com a sua autoestima baixa e superar sentimentos de isolamento que podem estar sofrendo.

As meninas mais deprimidas, ao contrário, tendem a apresentar uma atitude que facilita a violência. Para elas, a resolução de um conflito interpessoal justifica a passagem ao ato (se não enfrento uma disputa, pensam que sou covarde). Para as jovens a aprovação social é um aspecto medular que as impulsiona a agir.

No estudo por idade, os resultados obtidos indicam que as correlações entre o CDI global e as dimensões da agressão entre pares são maiores nos grupos extremos, ou seja: nos mais jovens e nos mais velhos.

O grupo dos mais jovens apresenta uma correlação das mais altas da tabela com vinculação com amigos transgressores e condutas agressivas de disputa aberta e zombaria. Mostra também certa tendência de passar ao ato violento pela dificuldade de lidar com a impulsividade. Da mesma forma, os adolescentes mais velhos tendem a envolver-se em condutas mal adaptativas e hostis. Nos grupos de idade intermediária a relação depressão-agressão é observada na prática da intimidação e na vinculação com companheiros infratores, mas não de forma generalizada como o é nos grupos etários anteriores.

Quando começam e quando estão terminando o primeiro nível do secundário, os meninos com tendência à depressão são mais

frágeis e, por conseguinte, mais sensíveis às mudanças do ambiente escolar. Nessa última etapa, frente à incerteza de se integrarem na sociedade adulta, que não lhes oferece muitas possibilidades, os estudantes buscam apoio entre eles mesmos. O grupo de rapazes "fortes", agressivos, que se fazem respeitar, acaba por constituir o refúgio predileto dos que têm baixa autoestima, principalmente quando combinada com sentimentos de oposição e inadequação.

Conclusão

O estudo realizado sobre depressão e agressão em estudantes uruguaios a partir dos agrupamentos (*clusters*) de estudantes permitiu identificar um grupo de risco no qual altos níveis de agressão estão associados a níveis elevados de depressão. Isso evidencia e confirma que existe uma forte relação entre esses dois constructos, que na amostra estudada por nosso grupo foi de 21% dos estudantes.

De acordo com esse estudo, existem diferenças entre gêneros no que diz respeito à associação de depressão e agressão entre pares. O rapaz deprimido vincula-se mais a amigos transgressores e pratica em maior grau a intimidação, enquanto a mulher apresenta uma atitude facilitadora da violência. Há uma maior prevalência de fatores depressivos associados ao sexo feminino, resultado que coincide com a literatura sobre o tema.

A existência de correlações medianamente fortes nos dois grupos etários extremos evidencia que nas épocas de transição os estudantes se tornam mais vulneráveis, requerendo, portanto, especial apoio por parte da família, da instituição escolar e do resto da comunidade.

O desenvolvimento de ferramentas que permitam conhecer os aspectos associados aos transtornos de depressão e agressividade resulta de grande interesse para detectar ou predizer precocemente esses processos. Nesse sentido assinala-se a importância que se deve dar para a identificação e o aparecimento concomitante de problemas acadêmicos, familiares e sociais visando prevenir a tempo situações de risco.

Referências bibliográficas

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA). *Academic problems in first grade linked to depression in middle school, according to the new study.* Washington DC. 2008. Disponível em: <www.apa.org/journal/releases/cou553400.pdf>.

BAILADOR, P.; VISCARDI, N.; DAJAS, F. Desesperanza, conducta suicida y consumo de alcohol y drogas en adolescentes de Montevideo. *Rev. Med. Uruguay*, n.13, p.213-23, 1997.

BRUNDTLAND, G. H. *La salud mental en el siglo XXI*. Boletín de la Organización Mundial de la Salud. Recopilación de artículos. n.3, 2000.

BURT, M. R. *Por qué debemos invertir en el adolescente?* PHO, OPS. Washington DC: Urban Institute, 1998.

CAJIGAS, N., KAHAN E., LUZARDO M. Depression and Anger: Two Sides of Same Coin? A Study of Adolescents in Uruguay. Presentado en V. Del Barrio. Simposio Invitado *Ecology of children's emotions* en el 26th Congreso Internacional de Psicología Aplicada (IAAP), Atenas, jul. 16-21, 2006.

______. La violencia interpersonal en la educación: ¿qué nos dice una evaluación de la ira y agresión de adolescentes uruguayos? In: PUGLIESE, S. Simposio *Evaluando Conductas Violentas y sus efectos.* VI Congreso Iberoamericano de Evaluación Psicológica (AIDEP), Ciudad de México, jun. 29-30, 2007.

______. et al. Perfil psicosocial y educativo de adolescentes de un liceo de la periferia de Montevideo. *Educar*, n.14, p.32-9, 2003.

______. et al. Escala de agresión entre pares para adolescentes y principales resultados. *Acción Psicológica*, n.3-3, p.173-86. Madri: UNED, 2004.

______. et al. Agresión entre pares (*Bullying*) en un centro educativo de Montevideo: estudio de las frecuencias de los estudiantes de mayor riesgo. *Revista Médica del Uruguay*, n.22, p.143-51, 2006.

______. et al. *Study of clusters generated from student anger, depression and bullying in a uruguayan middle school*. Presentado en CAJIGAS, N. Simposio Invitado *Emotions and Behaviors associated to Children and Adolescents' Violence at School.* XXIX Congreso Internacional de Psicología, IUPsyS, 20-25 jul., Berlim, Alemanha, 2008.

______; LUZARDO, M.; UGO, M. C. ¿Es la depresión contracara de la agresión? Un estudio en estudiantes uruguayos de enseñanza media. In: BERGER, C.; LISBOA, C. (Eds.) *Violencia escolar.* Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica. Santiago, Chile: Editorial Universitaria, 2009, p.183-209.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA (CEPAL). *Panorama social de América Latina 2009*. Santiago, Chile, 2009

CLAEH. *Emigración, capital social y acceso al bienestar en entornos vulnerables*. 2008. Disponível em: <www.claeh.edu.uy>.

DAJAS, F. Alta tasa de suicidio en Uruguay, IV: La situación epidemiológica actual. *Revista Médica del Uruguay*, n.17, p.24-42. 2001.

DEL BARRIO, V. *Depresión infantil. Causas, evaluación y tratamiento.* Barcelona: Ariel, 1997a.

______. Educación y nuevos tipos de familia. *Psicología educativa,* 4(1), p.23-47. 1998.

______. *El niño deprimido.* Causas evaluación y tratamiento. Barcelona: Ariel, 2007.

______; MORENO, C.; LÓPEZ MARTÍNEZ, R. Ecology of depression in spanish children. *European Psychologist,* n.2, p.18-27, 1997b.

______; MORENO, C.; LÓPEZ MARTÍNEZ, R. El children's depression inventory (CDI, Kovacs, 1992). Su aplicación en populación española. *Clínica y Salud,* n.10, p.393-416. 1999.

ESPELAGE, D. L. *Peer influences on bullying behavior during early adolescence.* Ponencia en la Convención Nacional de la American Psychological Association, Washington, documento no publicado. 2000.

ESPÍNDOLA, E.; LEÓN. A. La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional en educación y conocimiento: una nueva mirada. *Revista Iberoamericana de Educação, 30.* 2002.

FRÍAS, D.; DEL BARRIO, V.; MESTRE, V. Children's Depression Inventory (CDI): Sus características psicométricas en populación extranjera y española. *Evaluación Psicológica/Psychological Assessment,* 7(3), p.377-91, 1991.

HERMAN, K. C. et al. Low academic competence in first grade as a risk factor for depressive cognitions and symptoms in middle school. *Journal of Counseling* Psychology, 55 (3), 2008.

HURRE, T. et al. *Journal of Affective Disorders,* 100(1), 2007.

HOROWITZ, J. L.; GARBER J. The prevention of depressive symptoms in children and adolescents: a meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 74* (3), p.401-15, 2006.

LA REPÚBLICA, 6 out., ano 7, n.968, 2002.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS). *Qué ocurre con los muchachos? Una revisión bibliográfica sobre la salud y el desarrollo de los muchachos adolescentes.* 2000.

______. Salud mental: respuesta al llamamiento a favor de la acción. *55ª Asamblea Mundial de la Salud,* Punto 13.13 del orden del día provisional, A55/18. 2002.

______. Comunicado de prensa, disponible en: <www. phao.org/spanish/DD/PIN/ps070906.htm>. *Avanza el replanteamiento y reforma del sector de la salud mental en las Américas*. Foro en Buenos Aires afianza el impulso de la OPS y de sus países miembros hacia la modernización integral del sector de la Salud Mental; Noticias e información pública. 2007.

ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (OPS). *Comunicado de prensa*. Incrementarán notablemente los trastornos mentales en América Latina y el Caribe; Noticias de información pública. dez. 2005.

______. *La salud en las Américas.* Publicación Científica y Técnica n.587. 2002).

PELLEGRINO, A. *La emigración del Uruguay actual.* El último que apague la luz? Centro Unesco de Montevideo: Edición C.U.M., 2003a.

______. La propensión migratoria de los jovens uruguayos; Estudio en base a datos de la Encuesta Nacional de la Juventud 1989/1990 del Instituto Nacional de Estadística; INJU, CEPAL, OIM, Montevideo 1994. In: *Caracterización demográfica del Uruguay*. Fac. Ciencias Sociales, 2003b.

TWENGE, J.; NOLEN-HOEKSEMA, S. Age, gender, race, socio-economic status, and birth cohort differences on the Children's Depression Inventory. A Meta-Analysis. *Journal of Abnormal Psychology*, 111(4), p.578-88, 2002.

UNICEF. *La pobreza infantil en perspectiva. Un panorama del bienestar infantil en países ricos. Un amplio análisis de la vida y el bienestar de niños, niñas y adolescentes en las naciones económicamente avanzadas.* Centro de Investigaciones Innocenti. Report Card, n.7, 2007.